

**III CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E
AFRODESCENDÊNCIA – CONGEAfro:**
direito de SER nas relações de poder

09 A 11

NOVEMBRO DE 2016

UFPI - TERESINA - PI



GÊNERO ▾

EDUCAÇÃO ↔

AFRODESCENDÊNCIA ☀

PÔSTERES ☀

RODAS TEMÁTICAS ☀

"OUTRAS MÍDIAS" ☀

RODAS DE CONVERSAS ☀

SOCIALIZAÇÕES DE APRENDIZAGENS ☀

REFLEXÕES DE ABERTURA & ENCERRAMENTO ☀

III CONGEAfro

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER



ufpi



ufpioficial



ufpioficial



ufpitu



95.7 FM Universitária



ufpi.br

TERESINA-PI – 2016

**III CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E
AFRODESCENDÊNCIA – CONGEAfro**
direito de SER nas relações de poder



Universidade Federal do Piauí – UFPI
Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência –
RODA GRIÔ Geafro

TERESINA-PI – 2016

Todos os textos são de responsabilidade de seus autores:

Autores (por sequência de textos):

Rodas de Conversas: Adelmir Fiabani; Alessandra Raniery Araujo Alves de Sousa; Amarildo de Sousa Rabelo; Araceli Maria Alves Silva; Ariosto Moura da Silva; Ateneia Barros Santos Rodrigues; Camila Cecilina do Nascimento Martins, Sarah Fontenelle Santos e Francisco Elismar Júnior; Débora Lopes dos Santos; Eduardo Oliveira Miranda; Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar, Antonia Regina dos Santos Abreu Alves e Raimunda Nonata da Silva Machado; Elisiene Borges Leal; Emanuella Geovana Magalhães de Souza; Francisca Maria Sousa Melo; Francisca Veras da Silva; Francisco Antonio de Vasconcelos; Francisco Helton de Araujo Oliveira Filho; Ilanna Brenda Mendes Batista e Débora Silva Viana; José Marcelo Costa dos Santos, Natália de Almeida Simeão e Maria Dolores dos Santos Vieira; Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos; Luzia Bethânia da Silva Lopes e Francis Musa Boakari; Maria Dayane Pereira e Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa; Mayara Carneiro Alves Pereira e Francisco de Oliveira Barros Junior; Raimunda Ferreira Gomes Coelho; Raimunda Nonata da Silva Machado; Ravena Pereira Leite; Sarah Fontenelle Santos e Lisiane Mossmann; Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira;

Socialização de Aprendizagens: Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto; Francis Musa Boakari e Francilene Brito da Silva; Joselda Nery Cavalcante e Ariosto Moura da Silva; Maria Dolores dos Santos Vieira, Natália de Almeida Simeão e José Marcelo Costa dos Santos; Ateneia Barros Santos Rodrigues; Emanuella Geovana Magalhães de Souza;

Pôsteres: Emanuely Mascarenhas e Silva e Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva; Francisca Maria do Nascimento Sousa, Francilma Ribeiro Alves de Araújo e Josélia dos Reis Pinto dos Santos; Kácio dos Santos Silva, Maria Alexandra da Cruz Pereira e Isabela Vieira de Sousa; Juraci Araújo Teixeira; Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva e Emanuely Mascarenhas e Silva; Luyly Vanessa da Silva Lima e Ludmilla da Silva Alves; Maria Iraci Nogueira;

Outras Mídias: Francisco Elismar da Silva Júnior e Camila Cecilina do Nascimento Martins; Anna Karitha Meneses Brito, Pedro Celso Araújo Filho e Kácio dos Santos Silva.

Coordenação do III CONGEAfro:

Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva
Ariosto Moura da Silva
Raimunda Nonata da Silva Machado
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa

Comitê Científico:

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves (UFPI)
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar (UFPI)
Fabiana dos Santos Sousa (UFPI)
Joelma Reis Correia (UFMA)
Leudjane Michelle Viegas Diniz (UFPI)
Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA)
Sirlene Mota Pinheiro da Silva (UFMA)
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa (UFPI)

Comitê de Inscrição:

Elisiene Borges Leal
Francilene Brito da Silva
Francilurdes Brito da Silva Ribeiro
Raimunda Nonata da Silva Machado

Comitê de Logística:

Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos

Comitê de Multimídia:

Luzia Bethânia da Silva Lopes
Raimunda Nonata da Silva Machado

Comitê de Monitoria:

Luzia Bethânia da Silva Lopes
Emanuella Geovana Magalhães de Souza

Comitê Outras Mídias & Atividades Culturais:

Kácio dos Santos Silva

Comitê Especial – Outras Atividades:

Ariosto Moura da Silva
Leudjane Michelle Viegas Diniz
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar

Revisão, Formatação e Edição de texto:

Francilene Brito da Silva
Francilurdes Brito da Silva Ribeiro
Raimunda Nonata da Silva Machado
Vicielma Maria de Paula Barbosa Sousa

Núcleo Roda Griô GEAfro na UFPI: <http://leg.ufpi.br/rodagriô/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Reitor: Prof. Dr. José de Arimatéia Dantas Lopes

Vice-Reitora: Profª Drª Nadir do Nascimento Nogueira

Diretor do CCE: Prof. Dr. José Augusto Mendes Sobrinho

Vice Diretora do CCE: Profª Drª Ana Beatriz Sousa Gomes

Chefe do DEFE: Prof. Msc. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Coordenadora do PPGEd: Profª Drª Josania Lima Portela Carvalhêdo

NÚCLEO DE ESTUDOS RODA GRIÔ: GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA – RODA GRIÔ
GEAfro

Coordenação Geral do III CONGEAfro: Prof. Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari (DEFE/CCE/UFPI).

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

C749a Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência : direito de ser nas relações de poder (3. : 2016 : Teresina, PI)

Anais [recurso eletrônico] / III Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência - CONGEAfro : direito de ser nas relações de poder, 09 a 11 de novembro em Teresina, PI / Organizadores: Francis Musa Boakari, Francilene Brito da Silva e Francilurdes Brito da Silva Ribeiro. – Teresina : EDUFPI, 2016. 527p.

ISBN: 978-85-509-0079-7

Evento organizado pelo Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

1. Educação. 2. Afrodescendência. 3. Relação de Gênero.
I. Título.

CDD: 370

**III CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E
AFRODESCENDÊNCIA – CONGEAfro:
direito de SER nas relações de poder**

Francis Musa Boakari

Francilene Brito da Silva

Francilurdes Brito da Silva Ribeiro

(Organização)

Roda Griô GEAfro

Universidade Federal do Piauí

Teresina, 2016

APRESENTAÇÃO

Esta publicação, em formato E-book, do Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: direito de SER nas relações de poder – é fruto do III CONGEAfro 2016 e contém os textos apresentados pelos partícipes desse evento, que se fez a nível Nacional na Universidade Federal do Piauí (UFPI), mais precisamente no Centro de Ciências da Educação desta universidade. Esta terceira edição do CONGEAfro foi organizada por pessoas comprometidas com o Núcleo de Estudos Roda Griô: Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô GEAfro – ligado ao Centro de Ciências da Educação da UFPI.

O Núcleo de Estudos Roda Griô GEAfro foi criado em 2010 a partir das experiências do professor Francis Musa Boakari, de mestrandas do curso de Pós-Graduação em Educação e de graduandas do curso de Licenciatura em Pedagogia, ambos da UFPI. Com muita persistência fizemos o I e o II CONGEfro, consecutivamente nos anos de 2013 e 2015 com o ingresso de novos membros na *Roda Griô*, como costumamos dizer. E a Roda girou até chegarmos em 2016.

Neste ano de 2016, gostaríamos de agradecer aos comitês que fizeram acontecer o congresso através do trabalho e esforço de cada componente, bem como aos monitores, às pessoas que apresentaram e debateram seus trabalhos e suas ideias/sentimentos diante de um contexto tão complexo e cheio de desafios no Brasil de hoje, após o “golpe” em forma de impeachment de uma presidenta eleita democraticamente e o esfacelamento de políticas públicas que afetam diretamente à população afrodescendente.

Nesse contexto (re)existimos em **direito de ser nas relações de poder**, pois sabemos que o amanhã não se tece sem a roda da vida ser girada com força e delicadeza, sempre na (contra)mão de suas complexidades.

Francilene Brito da Silva

Francis Musa Boakari



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
RODAS DE CONVERSAS	14
LEI 10.639/03: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS - Adelmir Fiabani	14
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES BRASILEIRAS AFRODESCENDENTES LÉSBICAS DE SUCESSO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES - Alessandra Raniery Araujo Alves de Sousa	29
A ÁFRICA EM SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR LINDOLFO UCHOA EM BARRAS-PI – Amarildo de Sousa Rabelo.....	46
OS SETE PECADOS DA GLOBALIZAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL – Araceli Maria Alves Silva.....	62
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA PARA ALÉM DA LUTA PELA TERRA – Ariosto Moura da Silva.....	77
MULTICULTURALISMO E O ENSINO MÉDIO: NOVOS SENTIDOS RUMO A UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA – Ateneia Barros Santos Rodrigues.....	96
MARTELO: A DANÇA AFRO E A RESISTÊNCIA DAS MULHERES NUMA PERSPECTIVA ARTÍSTICA DE CORPOS QUE FALAM – Camila Cecilina do Nascimento Martins, Sarah Fontenelle Santos e Francisco Elismar Júnior.....	108
A REALIDADE DOS/AS AFRODESCENDENTES NOS CURSOS DE “ELITE”: CONTANDO SUAS EXPERIÊNCIAS – Débora Lopes dos Santos.....	123
SOCIOPOÉTICA E CORPO-TERRITÓRIO: RUPTURAS DA RAZÃO INDOLENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE – Eduardo Oliveira Miranda.....	136
ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AFIRMAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS SISTEMAS DE ENSINO – Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar, Antonia Regina dos Santos Abreu Alves e Raimunda Nonata da Silva Machado.....	145
A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ SOB A PERSPECTIVA DE ALGUNS(MAS) ESTUDANTES AFRODESCENDENTES – Elisiene Borges Leal.....	161
O SONHO DE SER PRINCESA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES – Emanuella Geovana Magalhães de Souza.....	176
“QUILOMBOS, UMA LUTA DIÁRIA” – Francisca Maria Sousa Melo.....	191
A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AFRODESCENDENTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – Francisca Veras da Silva.....	205



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

DESCOLONIZAR O SABER: UM TEMA DA FILOSOFIA AFRICANA – Francisco Antonio de Vasconcelos.....	218
A VIDA FAMILIAR DOS ESCRAVOS NA FREGUESIA DE PIRACURUCA – PIAUÍ, 1850-1888 - Francisco Helton de Araujo Oliveira Filho.....	233
TRAJETÓRIAS DE TRÊS MULHERES AFRODESCENDENTES PROFESSORAS TERESINENSES – Ilanna Brenda Mendes Batista e Débora Silva Viana.....	248
A CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE FRENTE ÀS RELAÇÕES DE PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA – José Marcelo Costa dos Santos, Natália de Almeida Simeão e Maria Dolores dos Santos Vieira.....	262
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INDUSTRIAL versus EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO JUVENIL DA CASA DE ZABELÊ – Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos.....	277
MULHERES, HOMENS E APELIDOS PEJORATIVOS: QUAIS AS EXPERIÊNCIAS E RELAÇÕES? – Luzia Bethânia da Silva Lopes e Francis Musa Boakari.....	292
ANALFABESTISMO, RAÇA E GÊNERO: UM OLHAR SOB AS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – O QUE DIZEM OS CENSOS? – Maria Dayane Pereira e Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa.....	307
APROXIMAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DE SAÚDE DO HOMEM E DA POPULAÇÃO NEGRA – Mayara Carneiro Alves Pereira e Francisco de Oliveira Barros Junior.....	321
A CAPOEIRA: ENCONTRO E REENCONTRO DOS JOVENS COM A IDENTIDADE RACIAL NOS QUILOMBOS DE SÃO JOÃO DO PIAUI – Raimunda Ferreira Gomes Coelho.....	337
MULHERES E EDUCAÇÃO: SISTEMA COMPLEXO DE RETROALIMENTAÇÃO DE CONHECIMENTOS – Raimunda Nonata da Silva Machado.....	353
FEMINISMO NEGRO: UMA REVISÃO DE LITERATURA – Ravena Pereira Leite.....	363
PRETOS E POBRES NA CONTRAMÃO DOS INTERESSES DA MÍDIA REGIONAL: ONDE ESTÁ O DIREITO À COMUNICAÇÃO? – Sarah Fontenelle Santos e Lisiane Mossmann.....	374
DA EXPERIÊNCIA DE VIDA À PRÁTICA EDUCATIVA: NARRATIVAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES – Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira.....	392
SOCIALIZAÇÕES DE APRENDIZAGENS	405
“MULHERES [...] CONTANDO, SOCIALIZANDO, VIVENDO [...] HISTÓRIAS!” – Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar e Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto.....	405
AFRODESCENDÊNCIA – PARA VALORIZAR A NOSSA HISTÓRIA – Francis Musa Boakari e Francilene Brito da Silva.....	409
COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS: TERRA E EDUCAÇÃO – Joselda Nery Cavalcante e Ariosto Moura da Silva.....	411



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA TRAVESSIA FORMATIVA – Maria Dolores dos Santos Vieira, Natália de Almeida Simeão e José Marcelo Costa dos Santos.....	416
ENSINO MÉDIO E O MULTICULTURALISMO: APLICABILIDADE DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 RUMO A UMA ESCOLA PLURAL E DEMOCRÁTICA – Ateneia Barros Santos Rodrigues.....	421
CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE MULHERES AFRODESCENDENTES – Emanuella Geovana Magalhães de Souza.....	425
AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM SALA DE AULA NO ENSINO FUNDAMENTAL/INFANTIL - Marcieva da Silva Moreira	428
PÔSTERES	434
O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA PÚBLICA EM TERESINA- PI – Emanuely Mascarenhas e Silva e Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva.....	434
IMPLANTAÇÃO DE LEI 10.639/2003 EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM TERESINA – Francisca Maria do Nascimento Sousa, Francilma Ribeiro Alves de Araújo e Josélia dos Reis Pinto dos Santos.....	449
CABELO CRESPO: ADEQUAÇÕES E ACEITAÇÕES – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MUDANÇAS NO ESTILO DE SER/EXISTIR. – Kácio dos Santos Silva, Maria Alexandra da Cruz Pereira e Isabela Vieira de Sousa.....	457
CAPOEIRA COMO MÉTODO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA ABADAR CAPOEIRA EM TIMON-MA – Juraci Araújo Teixeira....	466
CAPOEIRA NA ESCOLA NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL – Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva e Emanuely Mascarenhas e Silva.....	481
A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – Luyly Vanessa da Silva Lima e Ludmilla da Silva Alves.....	495
PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA O PROFESSOR AFRO- DESCENDENTE NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA – Maria Iraci Nogueira.....	502
OUTRAS MÍDIAS.....	516
MARTELO – Francisco Elismar da Silva Júnior e Camila Cecilina do Nascimento Martins.....	516
BLACK HAIR TIA DO CAFÉ FASHION BOMBILWEEK – Anna Karitha Meneses Brito, Pedro Celso Araújo Filho e Kácio dos Santos Silva.....	519
VIAJANDO nos CONGEAFros: o passado que pode permanecer presente – produzindo outras e mais vozes - Francis Musa Boakari e Francilene Brito da Silva.....	525



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

INTRODUÇÃO

Eu preciso de meu espaço, é por isso que eu escrevo. Em primeiro lugar eu escrevo para existir, eu escrevo para mim. Eu existo no mundo e a minha existência repete-se nas outras pessoas. E neste caso é um livro, que depois será lido.

(Paulina Chiziane, em entrevista ao ‘Sarau eletrônico’)

Paulina Chiziane é uma escritora moçambicana que nasceu em 1955 e editou seu primeiro livro em 1990 – *Balada de Amor ao Vento* – tornando-se a primeira mulher de seu país a publicar um romance. Quando diz que escreve para existir, não nos deixa dúvidas de que escrever é um ato de estar presente na vida, e, especialmente, na vida das pessoas que nos “leem”. *Direito de ser nas relações de poder*: direito de ser lida(o), de escrever, de inscrever-se nas vidas das pessoas, de seguir sendo... A escrita é um poder.

Todas(os) nós temos esse direito? Aprendemos a escrever sobre nós mesmas(os)? A ler sobre nós mesmas(os)? Como nos lemos? Como nos compreendemos em meio a uma sociedade onde poucos têm, de fato, esse direito garantido?

Durante o processo de escrita desse E-book nos deparamos com muitos escritos, experiências de si, histórias que foram socializadas em roda no III CONGEAfro, 2016 – **III Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: direitos de ser nas relações de poder**. Pudemos ouvir a escrita da outra pessoa em roda. Que privilégio o nosso! Assim, tentaremos agora apresentar um mapa desse movimento de escritas compartilhadas nas rodas temáticas propostas para o congresso deste ano.

Na *RODA TEMÁTICA 01 – Modos de ser nas relações de gênero, sexualidades, intergeracionalidades, infâncias, juventudes e afrodescendências* tivemos Rodas de Conversas (Comunicações Oraís) que versaram sobre a vida de mulheres afrodescendentes, seus contos de fadas, seus tipos de educação nos âmbitos profissional, escolar e familiar; os apelidos pejorativos e as identidades de homens, mulheres e jovens afrodescendentes. Nos Pôsteres encontramos discursos sobre a Lei 10.639/2003



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

em escolas do município de Teresina. Nas Socializações de Aprendizagens (Minicursos) a vez foi para contar histórias de mulheres.

Na *RODA TEMÁTICA 02*, sobre *Epistemologias e contextos nas relações de gênero*, os trabalhos ousaram nas Rodas de Conversas (Comunicações Orais) apresentar mulheres e feminismos numa ligação direta com afrodescendência. As Socializações de Aprendizagens (Minicursos) mexeram com visão epistemológica de afrodescendência que valoriza a sua própria história e com o gênero enquanto presença constante na formação docente, caminhando e descaminhando uma travessia própria.

Já na *RODA TEMÁTICA 03 – Reconhecimento e dessubalternização de saberes nas educações escolar e social* as(os) escritoras(es) nos lembraram, nas Rodas de Conversas (Comunicações Orais), que a educação, seja quilombola, multicultural, sociopoética, etnicorracial, capoeirística, especial, seja da vida prática é um poder nas relações de enfrentamento e reconhecimento de conhecimentos e identidades. Assim também ocorreu nos escritos dos Pôsteres, onde conhecimento e identidade já não cabem no singular, mas pluralizam-se também na escola pública e no grupo de capoeira. Nas Socializações de Aprendizagens (Minicursos) não foi diferente, as comunidades remanescentes de quilombo não reivindicam apenas terra, esta se conecta à educação.

A *RODA TEMÁTICA 04 – Políticas públicas, afrodescendência, gênero e educação* teve como Rodas de Conversas (Comunicações Orais) trabalhos que versaram sobre a Lei 10.639/03 a partir de seus avanços e retrocessos; os pecados da globalização; as/os afrodescendentes nos “cursos de elite”; a assistência estudantil na UFPI; o analfabetismo aliado à raça e ao gênero; a questão da política de saúde de afrodescendentes; e, uma visão de África para a sala de aula. Nos Pôsteres, escritoras versaram sobre a capoeira, as discriminações e os preconceitos.

A *RODA TEMÁTICA 05 – Modos de ser afrodescendentes, narrativas, histórias e conhecimentos* nos fez questionar, a partir das Rodas de Conversas (Comunicações Orais) sobre: a dança afro; a luta diária nos quilombos; a descolonização de saberes; vida familiar dos escravos; as trajetórias de mulheres afrodescendentes professoras teresinenses; as relações de poder no que chamamos de “cultura africana”; e a mídia regional diante de “pretos e pobres”. Com os Pôsteres, as(os) escritoras(os) tiveram a intenção de banir o preconceito contra o “cabelo crespo” e a preocupação com a valorização da educação infantil frente as afrodescendências. Os contos de fadas



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

clássicos mexeram com pensamentos/sentidos nas Socializações de Aprendizagens (Minicursos). Nas “Outras Mídias”, o espetáculo da escrita ficou por conta dos questionamentos sobre a mulher no jogo educativo que trouxe a ideia do “Martelo” e o “Black Hair Tia do Café Bombril Week” como metáforas para repensarmos a questão afrodescendente e de gênero.

Na esteira dos rastros do Ensino Médio, Fundamental e Infantil, a *RODA TEMÁTICA 06 – Implicações legais, justiça etnicorracial, movimentos sociais afrodescendentes* burilou sobre nossas formas de aprender, ansiosamente por justiça social nas Socializações de Aprendizagens Encomendadas (Minicursos Encomendados).

Em cada passo, em cada roda, em cada escrita compartilhada um modo diferente modos de ser se faziam perceber na existência das ralações de poder presentes no meio e nas bordas da Roda Griô do III CONGEAfro.

Francilene Brito da Silva
Francis Musa Boakari
Francilurdes Brito da Silva Ribeiro



Rodas de Conversas (Comunicações Orais)

LEI 10.639/03: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS

Adelmir Fiabani¹

RESUMO: Em 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, após ouvir apelo das lideranças do movimento negro brasileiro, sancionou a Lei 10.639, que tornou obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Este fato alterou a Lei 9.394, de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases para a educação nacional. Portanto, esta Lei constituiu-se em um divisor de águas na Educação brasileira, pois até aquela data, a escola, as universidades, os professores e as editoras não tinham compromisso em abordar, publicar, ofertar componentes curriculares que estivessem relacionados à história do negro e da África. O currículo das nossas escolas parecia-se com currículos de escolas europeias. A Lei 10.639/03 não se efetivou na maioria das escolas como se esperava. Apontamos três fatores que dificultaram a implementação da Lei: ausência de material didático adequado, fato que foi se alterando positivamente com o tempo; formação insuficiente por parte dos professores; tradição eurocêntrica de currículo, que, em algumas situações, confundia-se com racismo institucional. Nesta comunicação pretendemos fazer um breve balanço sobre os avanços e resistências em relação à Lei 10.639/03, baseado na experiência docente, sobretudo, com formação de professores em alguns municípios do Rio Grande do Sul. Utilizaremos também a produção científica dos últimos anos sobre este tema. Entre os avanços podemos citar a produção de material didático após os primeiros anos de vigência da Lei. Ocorreram encontros, seminários, simpósios, fóruns específicos para qualificação docente. Alguns professores resistem e se negam a trabalhar os conteúdos pertinentes à Lei. Também encontramos instituições como escolas, secretarias de educação e universidades que não se comprometem com a questão, ou abordam tangencialmente, sem entrar no mérito da Lei.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. História da África. Negro. Racismo. Cultura afrobrasileira.

INTRODUÇÃO

O Brasil foi a última nação do mundo a abolir o trabalho cativo com pessoas de origem africana, em 1888, após traficar mais de 4,5 milhões de seres humanos. A libertação dos cativos não veio acompanhada de distribuição de terras e indenização pelo trabalho prestado. Restou aos ex-cativos poucas alternativas de sobrevivência, entre elas, permanecer nas unidades produtivas labutando em troca de abrigo. Após a

¹ Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo. Dr. em História. Professor Adjunto. Email: adelmirfiabani@hotmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

libertação dos escravos, as elites e os dirigentes do Estado empreenderam várias iniciativas de 'branqueamento' da população. Milhões de imigrantes europeus entraram no país durante as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, para trabalhar na agricultura e na indústria que estava sendo implantada nas principais cidades.

O mito da democracia racial serviu para mediar a convivência entre negros e brancos, passar a imagem de uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão de pessoas negras e mestiças aos cargos oficiais e posições de prestígio. Este mesmo mito encobriu o racismo e o preconceito que não deixou de existir com a Abolição. O que aconteceu de fato foi um longo e duro processo de exclusão do negro no sistema de ensino, nos melhores postos de trabalho, nos locais de mando. Utilizava-se o discurso da meritocracia para justificar o fracasso da maioria negra e o sucesso de alguns, que lograram êxito nos estudos e no trabalho. Fez-se presente o velho discurso: "basta querer, esforçar-se que todos conseguem".

Em 1988, comemorou-se o Centenário da Abolição, fato que coincidiu com a conclusão dos trabalhos constituintes. Algumas pautas apresentadas pelo movimento negro foram contempladas na Constituição Federal. Fez-se necessário um século após a Abolição para que o Estado reconhecesse a problemática do negro no Brasil. No entanto, somente com a posse dos governos progressistas Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, que políticas públicas foram efetivadas, entre elas, a Lei 10.639/03 (BRASIL, Lei 10.639, 2003).

A Lei 10.639/03 é muito mais que a inserção de conteúdos nos currículos das escolas. Ao "introduzir as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e suas histórias no espaço escolar", significou "democratizar este espaço com outros saberes, outras formas de perceber o mundo, outras formas de pensar a realidade construída pelo colonizador", ou seja, "é pensar outra disciplina, outras relações de poder entre professor e aluno, construindo um ambiente escolar diverso e plural, nas suas abordagens e nos olhares para o sucesso e fracasso escolar" (SOUSA, 2009, p. 53).

Esta comunicação objetiva apresentar breve balanço sobre a Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na região das Missões e Fronteira, sobretudo, nos municípios que estão próximos à Universidade Federal da Fronteira Sul. Foram visitados 16 municípios e realizadas 26 palestras, minicursos e oficinas. Estas atividades foram desenvolvidas em



2015 e fazem parte de um projeto de extensão, que objetiva a formação de professores e implementação da Lei 10.639/03 nas escolas.

BREVE HISTÓRIA DA LEI 10.639/03

No Brasil, a escravidão durou mais de três séculos e deixou marcas profundas na sociedade. As relações sociais eram mediadas pela violência física e psicológica, com efeitos imensuráveis à população negra. O trabalhador escravizado ocupou a base da pirâmide social, com mínimas possibilidades de ascensão aos patamares superiores. Com a Abolição, o ex-cativo deixou de ser escravo e passou à condição de homem livre, porém sem acesso aos meios de produção. A dominação do branco sobre o negro ocorreu na forma de opressão, materializada nos planos econômico, social, político e cultural (Cf. GORENDER, 1991, p. 202-204; HASENBALG, 1979).

Os negros logo perceberam que a liberdade não passava de um ato formal e buscaram formas de sobrevivência que lhes era possível. Parte da população negra ocupou terras devolutas; outros tomaram os morros e periferias das cidades. Também, tivemos ex-cativos que permaneceram nas antigas fazendas em troca de alimentação e abrigo. De acordo com Sales Augusto dos Santos, uma parte da população negra, muito pequena, decidiu que deveria lutar pela 'segunda abolição' criando alternativas para melhorar sua posição social ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos e miseráveis (SALES, 2005, p. 21).

No entanto, a "educação permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e locacionais às quais a população negra estava submetida foram determinantes para a sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos" (MEC/SECAD, 2008, p. 9). Na verdade, a grande maioria da população negra trabalhava para sobreviver. Neste sentido, muitas crianças negras foram obrigadas a trabalhar e não frequentaram a escola.

Abdias Nascimento, intelectual e militante negro, dirigente do jornal Quilombo, em sua primeira edição, na coluna "Nosso Programa", registrou a necessidade de

lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares (NASCIMENTO, 2003).

A boa intenção de Abdias Nascimento não passou de sonho. Os negros que lograram acesso à escola, logo perceberam que naquele local se perpetuava a desigualdade racial. Historicamente o sistema de ensino brasileiro foi segregador e pregou o embranquecimento cultural. A escola, pública ou privada, constituída a partir dos paradigmas eurocêntricos, contribuiu muito para aumentar o abismo social entre negros e brancos no Brasil. A pretença democracia racial nunca existiu e serviu para encobrir o racismo e a segregação.

Em 1978, Abdias Nascimento não economizou palavras para definir como funcionava o sistema educacional brasileiro no tocante à população negra. Para o Nascimento,

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco de matérias ensinadas, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afrobrasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Em 1950, no Rio de Janeiro, realizou-se o I Congresso do Negro Brasileiro, que recomendou "o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968, p. 293). Neste evento questionou-se sobre a situação social do



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

negro brasileiro e a elaboração de indicativos referentes ao quadro econômico, educação e outros. Destaque para o estímulo aos estudos das reminiscências africanas.

No final da década de 1970, a pauta de reivindicações ficou mais encorpada, sobretudo, com o surgimento do Movimento Negro Unificado. As lideranças do movimento negro identificaram a escola como local a ser trabalhado. Iniciou-se assim campanha contra a discriminação no sistema de ensino. Em 1982, durante a Convenção do Movimento Negro Unificado, realizada em Belo Horizonte, "propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 51).

A partir de 1982, no calor dos debates sobre a redemocratização, outros eventos aconteceram e tiveram como pauta a educação para a população negra. Entre 1984 e 1985, ocorreram dois importantes eventos: I e II Encontros Nacionais sobre a Realidade do Negro na Educação. Militantes, intelectuais e pesquisadores participaram ativamente destes eventos. Os temas mais discutidos foram: a construção positiva da identidade da criança negra; a autoestima de crianças e jovens negros; o teatro como veículo de educação da população negra; a evangelização do negro no período colonial; a presença/ausência da influência da formação escolar entre operários negros no pós-abolição (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 152).

Em 1986, iniciaram-se os debates sobre a necessidade de uma Assembléia Nacional Constituinte. Em 7 de abril de 1987, foram instaladas as Subcomissões da Assembléia Nacional Constituinte. Na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, o movimento negro apresentou proposta de "inclusão da história da África nos currículos escolares" (BACKES, 2009, p. 526). Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o esforço dos ativistas e militantes do movimento negro resultou no Artigo 215, parágrafo primeiro, que reza: "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional" (BACKES, 2009, p. 574).

O deputado Paulo Paim, com base no texto constitucional, apresentou à Câmara Federal a proposição de lei que pode ser considerado o embrião da lei 10.639. Este



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

projeto foi encaminhado ao Senado, porém arquivado em 1995. Em março de 1999, respondendo à pressão do movimento negro foi aprovado o Projeto de Lei nº 259, elaborado pelos parlamentares Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

No dia 9 de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 10.639, que alterou Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei 10.639/03 determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". O Artigo 26-A da referida Lei estabelece que "nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira". No Parágrafo Primeiro, há referência ao conteúdo programático, que "incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil". No Parágrafo Segundo, registra que "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (BRASIL, Lei 10.639. 2003).

O Artigo 79-B determina que o calendário escolar inclua o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. Esta data vinha sendo comemorada pelo movimento negro e algumas entidades, porém não havia nada de oficial. O fato de ter uma data especial para que todos reflitam sobre o Dia da Consciência Negra foi uma conquista importante, visto que muitas escolas não conheciam o seu significado. No entanto, faz-se necessário conscientizar as pessoas, sobretudo professores e dirigentes, que a Lei 10.639/03 não se resume a esta data.

Quanto a Lei 10.639/03, esta pode ser considerada um verdadeiro divisor de águas no sistema educacional brasileiro. A referida Lei alterou a antiga LDB nº 9.394 e determinou nova configuração nos currículos das escolas e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Exigiu mudança de atitude dos professores, vigília permanente contra atos racistas e preconceitos.

A Lei 10.639/03 pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei n. 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas (MEC/SECAD, 2008, p. 10).

ENTRAVES QUE DIFICULTAM A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03

Estudos apontam que a Lei 10.639/03 ainda não está sendo cumprida em muitas escolas. Os principais fatores citados como causa deste fato são: a escassez de material didático, professores com formação incompleta e tradição eurocêntrica de currículo escolar. Muitas vezes, as justificativas acima citadas servem como desculpas para não mudar de atitude e sair da zona de conforto.

O projeto de extensão direcionado à formação de professores proporcionou o conhecimento da realidade de cada escola. Algumas escolas cumprem a Lei com projetos inovadores. A grande maioria realiza ações isoladas, limitando-se à iniciativa de profissionais comprometidos com a causa. Encontramos estabelecimentos que delegaram aos professores negros o compromisso de realizar atividades referentes à Lei 10.639/03.

MATERIAL DIDÁTICO

A falta de material didático inibiu a ação de alguns professores, sobretudo, nos primeiros anos após a promulgação da Lei 10.639/03. Nos anos seguintes, o Ministério de Educação e Cultura produziu material pedagógico referente à temática. Na verdade, o MEC assumiu a tarefa de produzir material didático/paradidático e formação continuada de professores, sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad).

Segundo informações da Secad, "foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos, dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/03".



Também, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-Racial que

tem o intuito de impulsionar publicações referentes à História e à Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como estimular a produção de materiais didático-pedagógicos que não (re)produzam preconceitos, estigmas e discriminações contra a população negra e dar visibilidade acadêmica ao tema em tela por meio do estímulo às pesquisas sobre relações raciais e cultura negra no Brasil e no continente africano (MEC/SECAD, 2008, p. 12).

Em outro formato, o programa Cor da Cultura, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, produziu um "Kit de materiais que contém: Jogo Heróis de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras)" (MEC/SECAD, 2008, p. 10). Nos anos seguintes, algumas universidades, através dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs), produziram significativo material para as escolas. As editoras também dedicaram espaço sobre história da África e cultura. Também ocorreu a reedição da Coleção História Geral da África, distribuída para todas as universidades e bibliotecas no Brasil.

A falta de material didático não é mais justificativa para a não cumprir a Lei 10.639/03. Atualmente há grande quantidade de livros, teses, dissertações, artigos, anais de eventos, canais televisivos, livros animados e outros. As plataformas virtuais das universidades, Scielo, PubMed, Domínio Público, Scholar (Google), Biblioteca Mundial (WDL) possuem excelentes obras sobre a História da África, do Brasil, negros, cultura afrobrasileira.

NÚMERO DE DOCUMENTOS EM BASES DE DADOS COM O USO DE PALAVRAS-CHAVE

		Banco de Dados				
		SciELO	PubMed	Domínio Público	Scholar (Google)	Biblioteca Mundial (WDL)
Palavras-Chave	África	6.869	153.761	813	560.000	2.355
	História, África	235	39	5.947	198.000	894
	Afro-Brasileira	118	25	28	21.800	3
	Negros	775	71	858	397.000	388
	Negros, História,	35	S/R	9.246	115.000	5



	Brasil					
--	--------	--	--	--	--	--

Tabela 1. Documentos envolvendo a História da África em Bases de Dados.

Fontes: SciELO, PubMed, Domínio Público, Scholar e Biblioteca Mundial, pesquisa realizada em 17/05/2016. Elaborada por ALVES, Vanessa C. D. A pesquisa de História da África após a implementação da Lei 10.639/03. UNIPAMPA, 2016. [Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em História Histórica e Cultura Africana, Afro brasileira e Indígena].

EVOLUÇÃO DAS PUBLICAÇÕES SOBRE HISTÓRIA DA ÁFRICA

DOCUMENTOS PUBLICADOS POR PERÍODO NO SCIELO		
PALAVRAS-CHAVE	PERÍODO	RESULTADOS
África	1888 até 2002	287
	2003 até 2016	6.582
História, África	1888 até 2002	9
	2003 até 2016	226
Afro-brasileira	1888 até 2002	14
	2003 até 2016	104
Negros	1888 até 2002	110
	2003 até 2016	665
História, Negros, Brasil	1888 até 2002	2
	2003 até 2016	33

Tabela 2. Evolução das Publicações sobre História da África

Fontes: SciELO, pesquisa realizada em 18/05/2016. Elaborada por ALVES, Vanessa C. D. A pesquisa de História da África após a implementação da Lei 10.639/03. UNIPAMPA, 2016. [Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em História Histórica e Cultura Africana, Afro brasileira e Indígena].

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formação continuada de professores é um processo complexo. É o momento do encontro consigo mesmo. Na formação de professores faz-se necessário proporcionar situações que levem à reflexão, tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas. Primeiramente, valorizam-se as experiências individuais e coletivas, com propósito de partilhar o saber acumulado. É o momento crucial da socialização e da configuração profissional. O segundo passo consiste em ultrapassar a questão curricular e construir debates sobre identidade, valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, pluralidade cultural (MEC/SECAD, 2008, p. 17).

A formação continuada é salutar para a Educação, pois a sociedade atual exige da escola, dos professores e dos formadores de professores a inclusão de temáticas



históricas que sempre foram relegadas a um segundo plano. Não cabem mais nas escolas docentes sem posição ideológica, defensores da 'neutralidade', alheios aos conflitos. A escola é um ambiente para onde convergem pessoas de várias etnias, com diferentes crenças religiosas, valores culturais distintos, que tornam inevitável o conflito.

O MEC, preocupado com a aplicabilidade da Lei 10.639/03, organizou cursos de formação continuada de professores "por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs)." Também ofertou o "curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana" (MEC/SECAD, 2008, p. 18).

Outra dificuldade encontrada diz respeito às universidades. Antes de 2003, eram poucas as licenciaturas e bacharelados em História da África. Também não havia preocupação maior com este conteúdo nos cursos de História, visto que predominava a tradição eurocêntrica de grade curricular. Com a Lei 10.639/03 aumentaram significativamente os cursos de especialização em História da África.

RELAÇÃO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL

RELAÇÃO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM HISTÓRIA DA ÁFRICA NO BRASIL					
50 Cursos Inscritos No Sistema e-MEC					
Presenciais	41	Ativos	46	Privadas	40
A Distância	09	Desativados	04	Públicas	10
Áreas Contempladas	35	Educação			
	11	História e Artes			
	04	Ciências Sociais, Negócios e Direito			

Tabela 3. Relação dos Cursos de Especialização em História da África no Brasil

Fonte: e-MEC – Pesquisa Textual por nome do Curso realizada em 19/05/2016. Elaborada por ALVES, Vanessa C. D. A pesquisa de História da África após a implementação da Lei 10.639/03. UNIPAMPA, 2016. [Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em História Histórica e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena].

A Lei 10.639/03 exige outra postura do professor. Não basta gostar da temática, faz-se necessário envolver-se e não eximir-se do debate. Ocorre que muitos professores



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

não cursaram História e, a grande maioria, não estudou História da África na graduação. Portanto, para estes docentes, o conteúdo da Lei 10.639/03 é algo estranho. Neste sentido, a formação continuada de professores é o caminho certo.

TRADIÇÃO EUROCÊNTRICA DE CURRÍCULO

O racismo também pode ser sentido na configuração do currículo das escolas e no conteúdo do livro didático. Os conteúdos ministrados pelos professores aos alunos segue determinada organização, que pode variar de um estabelecimento de ensino para outro. No entanto, se tomarmos a disciplina de História como objeto de análise, há predominância dos acontecimentos europeus sobre a história dos demais povos. O Egito era apresentado como pertencente ao 'Crescente Fértil', separado da África Subsaariana. A África era ensinada aos alunos como local da savana, grandes animais selvagens, continente da fome e da miséria.

Outro conteúdo que é ministrado de forma equivocada diz respeito à história dos negros no Brasil. Os trabalhadores escravizados que vieram para o Brasil eram africanos. No entanto, para muitos professores a história do negro começa pelo navio negreiro e comete-se grave erro ao ignorar origem africana.

Alguns livros didáticos apresentam conteúdos racistas, muitas vezes imperceptíveis para quem não é especialista na temática. Portanto, a escolha destes manuais deve ser coletiva e orientada. A maioria dos livros publicados após 2003 atende parcialmente a Lei 10.639/03. No entanto, os conteúdos referentes à história da África são insuficientes, se comparados à história da Europa. Ignora-se a história dos quilombos no Brasil, sintetizada no exemplo de Palmares. Da mesma forma, não se cita as insurreições cativas. A herança cultural dos africanos resume-se à dança e religiosidade. Os livros de Língua Portuguesa continuam a naturalizar a dominação branca e estigmatizam o negro. Poucos mencionam a contribuição das línguas africanas no Português brasileiro (Cf. SILVA, 2008, p. 199-206).

Os livros de literatura infanto-juvenil são importantes como condutores de uma linguagem a ser conhecida e apresentam conceitos que ainda não foram assimilados. Todo texto literário transmite mensagens não somente na forma escrita, mas também nas imagens, nas ausências, lacunas, cores, etc. Personagens negros com partes do rosto



e cabelos desproporcionais não colaboram para a autoestima positiva da criança. Ela tende a negar suas raízes e construir outra identidade. Imagens de trabalhadores escravizados sendo violentados também afetam a formação da identidade da criança negra.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: RESULTADOS E INQUIETAÇÕES

Em 2015, a Universidade Federal da Fronteira Sul, por meio de projeto de extensão, iniciou ciclo de palestras, minicursos e oficinas com o objetivo de qualificar o fazer docente e trocar experiências com professores dos municípios das Missões e Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul. Foram visitados 16 municípios e proferidas 26 palestras, minicursos e oficinas. A população destes municípios são predominantemente descendentes de alemães, italianos e poloneses. O número de negros é reduzido e poucos se identificam como tal.

A aceitação da atividade de extensão foi muito boa. Os docentes revelaram dificuldades em relação ao conteúdo de História da África e religiosidade afrobrasileira. O fato preocupante refere-se à atitude de alguns secretários municipais que solicitaram os minicursos não por vontade própria, mas para atender apelo do Ministério Público.

Durante as atividades de extensão com os professores constatamos fatos que nos fizeram refletir: exarcebção das culturas europeias, rejeição à política de cotas para negros, demonização das religiões de matriz africana e crença na incapacidade do negro.

Em algumas escolas, as etnias europeias são tratadas como superiores. Encontramos mapas da Alemanha no recinto dos professores. Os negros não aparecem nos cartazes e legendas de identificação das salas de aula. O discurso predominante enfatiza a determinação e vocação para o trabalho dos alemães. Os negros e indígenas são associados à preguiça, trabalhos mal feitos, vícios e ócio.

Teun A. van Dijk responde esta questão com a seguinte declaração:

Apesar da sutileza e da complexidade do discurso racista, os princípios organizadores globais desse discurso são muito simples e similares em qualquer tipo de discurso de base ideológica: enfatizam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro; enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora; não enfatizam os aspectos positivos do Eles; Não enfatizam os aspectos negativos do Nós (DIJK, 2008, p. 18)



A política de cotas para negros é vista como um privilégio. Alegam que não receberam nenhum auxílio e sentem-se lesados, pois trabalharam para pagar a universidade privada, muitas vezes, dependeram do esforço familiar para financiar os estudos. No entanto, aprovam as cotas para estudantes oriundos de escolas públicas. Algumas falas citam as cotas para negros como forma de discriminação. Na verdade, as opiniões contrárias às cotas estão carregadas de racismo, visto que no imaginário destas pessoas o negro não pode ser médico, advogado, agrônomo e outros.

Na região citada, predominam as religiões judaico-cristãs. Os docentes participantes das atividades relacionadas a implementação da Lei 10.639/03 têm dificuldades para abordar as religiões de matriz africana. Termos como macumba, terreiro, mandinga são tratados de forma negativa, relacionadas ao mal. Segundo Erisvaldo Pereira dos Santos, "o preconceito pode ser deduzido das informações que as pessoas guardam sobre a horrorização do Candomblé e dos centros de Umbanda, como experiências religiosas do mal" (SANTOS, 2010, p. 47).

Outro fato observado nas atividades de formação continuada refere-se aos fracassos da população negra. É recorrente o discurso que a pobreza é consequência do desamor ao trabalho. Atribui-se o insucesso da criança negra na escola, à preguiça e falta de objetivo na vida. Em nenhum momento, discute-se o passado escravista e o racismo como causas da desigualdade social.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A Lei 10.639/03 precisa ser cumprida em todas as escolas. Não se trata simplesmente da inserção de determinados conteúdos no currículo, mas de abordar a diversidade étnico-racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar.

A formação dos professores interfere no cumprimento da Lei 10.639/03. Os docentes que não tiveram contato com os conteúdos referidos na Lei sentem-se inseguros ao abordá-los. A formação continuada não visa simplesmente atualizar o professor, mas criar ambiente propício à construção coletiva de propostas que valorizem



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

as diferentes origens culturais de nossa população. Neste sentido, a universidade aparece como mediadora e acolhedora das experiências docentes e fomentadora de novas propostas, elaboradas à luz da ciência.

A Lei 10.639/03 não foi criada para os alunos e professores negros. A história da África e do negro, o resgate da memória coletiva e cultura afrobrasileira interessa a todos, também aos estudantes de outras ascendências étnicas, sobretudo, a branca, que recebeu uma educação carregada de preconceitos. A Lei 10.639/03 incita a comunidade escolar ao debate para compreender a possibilidade de outras formas de pensar o mundo, conhecer outras perspectivas civilizatórias, não apenas as trazidas pelos europeus.

A introdução da História da África e cultura africana e afrobrasileira no currículo das escolas contribui para um novo olhar sobre os problemas do fracasso e sucesso escolar. Convida-nos a rever os métodos e metodologias no trato da diversidade, repensar as relações entre os pares e com nossos alunos, questionar as diferenças sociais, refletir sobre o papel da Educação e sistema de ensino na reprodução ou não das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vanessa C. D. **A pesquisa de História da África após a implementação da Lei 10.639/03**. UNIPAMPA, 2016. [Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em História Histórica e Cultura Africana, Afro brasileira e Indígena].

BACKES, Ana Luíza et al [Orgs.]. **Audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2009.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 10.639/03**. Brasília. 2003.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e a educação**. Revista Brasileira de Educação, Set/Out/Nov/Dez, 2000, Nº 15.

GORENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. 2. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1991.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

MEC/SECAD. **Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003**. Brasília: UNESCO/MEC/Secad, 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NASCIMENTO, Abdias. **Quilombo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. **Formação de Professores e religiões de matrizes africanas: um diálogo necessário**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

SANTOS, Sales Augusto dos et al. [Org]. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. **Racismo em livros didáticos: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUSA, Romilson da Silva. **Ações afirmativas e a Lei 10.639: elementos para outra cultura educacional**. In: LAIA, Maria Aparecida de; SILVEIRA, Maria Lúcia da. [Orgs.]. **A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. São Paulo: CONE, 2009.



EXPERIÊNCIAS DE MULHERES BRASILEIRAS AFRODESCENDENTES LÉSBICAS DE SUCESSO EDUCACIONAL: CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES

Alessandra Raniery Araujo Alves de Sousa²

RESUMO: A trajetória de vida das mulheres afrodescendentes lésbicas se confunde com realidade da sociedade brasileira, estas sofrem os preconceitos e racismos por questões raciais e de gênero, em uma sociedade ainda patriarcal, homofóbica e racista. A influência da escolaridade está na construção de sua identidade pelos espaços de educação formal que ajudam na construção conhecimentos e discriminação de saberes acumulados por diversas gerações que lutaram pela visibilidade dos afrodescendentes e dos grupos homoafetivos no Brasil. O presente artigo investigou algumas contribuições da educação formal na construção da identidade de mulheres afrodescendentes lésbicas de duas estudantes de cursos de licenciatura da UFPI. Com o estudo procuramos conhecer algumas experiências educacionais de algumas estudantes com o propósito de identificar a influência da educação na sua construção da identidade racial e de gênero. A pesquisa foi realizada durante a participação Programa de Iniciação Científica Voluntária-Pibic/ICV, coordenada professor Ph.D. Francis Musa Boakari da Universidade Federal do Piauí - UFPI. A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa, tendo a entrevista como instrumento de coleta de dados. O trabalho possui como referencial teórico os seguintes autores: Boakari (2013), Fry (1985) Cunha Jr. (2008), Ferreira (2004), Garcia (2007), Louro (1997), Mott (2003). Os resultados demonstraram que a origem racial e o gênero, e as condições econômicas que estavam presentes na realidade das afrodescendentes do estudo. Estes dados influenciaram no sucesso educacional das entrevistadas. Ponderamos que é por meio da educação escolar que estas estão conseguindo um futuro melhor por meio entrada na universidade, driblando as estatísticas negativas e conquistando ascensão social.

Palavras-chave: Afrodescendência. Identidades racial e de gênero. Sucesso Educacional.

INTRODUÇÃO

As experiências de vida das mulheres afrodescendentes lésbicas, estas vêm protagonizando inúmeras lutas, visando melhores condições econômicas e sociais, lutando para conseguir o seu espaço na sociedade, obter acesso ao ensino superior e uma educação pautada na diversidade cultural atingir o sucesso educacional/acadêmico merecido.

² Graduanda em Pedagogia/UFPI. Membro do Núcleo de Estudos Roda Griô GEAFFRO - Gênero, Educação e Afrodescendência/UFPI. E-mail: alessandra-raniery@hotmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar algumas contribuições da educação formal na construção da identidade de mulheres afrodescendentes lésbicas de duas estudantes de cursos de licenciatura da UFPI. Com o estudo procuramos conhecer algumas experiências educacionais de algumas estudantes com o propósito de identificar a influência da educação na sua construção profissional e identitária no município de Teresina-PI.

A pesquisa iniciou-se a partir da durante a participação Programa de Iniciação Científica Voluntária-Pibic/ICV, que também foi tema gerador para o Trabalho de Conclusão de Curso estes trabalhos coordenados professor Ph.D. Francis Musa Boakari da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Durante estas pesquisas foi trabalhado o grupo temático das mulheres afrodescendentes lésbicas. O aprofundamento das discussões sobre a temática foi feito por meio de leituras, filmes, rodas de conversa. Assim houve a articulação entre as vivências das participantes e as leituras sobre a temática estudada. Deste modo, além do contato com os estudos, dimensionaram as particularidades destas mulheres estudantes em formação e futuras profissionais.

As entrevistas foram coletas a partir de relatos de experiências, estas superaram além das ideias iniciais das pesquisas, no qual os conceitos dos textos lidos seriam relacionados às práticas desse ator social. A observação do movimento de vida destas professoras em formação afrodescendente foi articulada aos aportes teóricos sobre a temática, observando se teoria e prática corroboram com os objetivos traçados, para tanto nas análises e discussões utilizaremos pseudônimo visando resguardar a identificação das participantes.

Algumas inquietações puderam ser feitas inicialmente: Como as mulheres afrodescendentes lésbicas são discriminadas em termos sociais, político e econômico? E o que dizer então de uma mulher brasileira, piauiense, afrodescendente, lésbica, universitária, pobre? Como é vista esta mulher na sociedade? Os adjetivos estão em ordem aleatória, mas não vem para qualificar ou desqualificar, pois é a realidade de muitas mulheres, que se aceitam e lutam por seu espaço todos os dias. Este movimento promove para a afirmação da identidade racial e de gênero. A partir das discussões no decorrer da pesquisa vimos que houve efetiva participação das afrodescendentes nas questões econômicas, políticas e sociais, entretanto sobre esses atores recai um processo de invisibilização e discriminação resquícios históricos do país.



Os dados das entrevistas foram analisados e com leituras sobre a luta dos afrodescendentes para afirmação da sua identidade racial e de gênero e o enfrentamento das discriminações ao sucesso educacional, como: Boakari (2013), Boakari (2013), Fry (1985) Cunha Jr. (2008), Ferreira (2004), Garcia (2007), Louro (1997), Mott (2003). Organizando as discussões sobre a vida destas mulheres, dividimos o embasamento teórico em dois momentos: “experiências na construção da identidade racial e de gênero”, “educação escolar/universitária e o sucesso educacional”.

A seguir, discorreremos algumas leituras básicas sobre os aspectos históricos da trajetória das mulheres lésbicas e as discriminações contra a população afrodescendente. O contexto de surgimento dos movimentos sociais negros e a análise dos dados coletados em diálogo com o que dizem os autores sobre o tema.

EXPERIÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL E DE GÊNERO

A identidade racial refere-se a nós mesmos brasileiros, pois somos resultado desta mistura de povos que colonizaram o país. Ao analisarmos a História de colonização do Brasil iremos observamos fatos que comprovam as contribuições dos povos africanos, oriundos de diversas partes da África foram traficados, para trabalhar sob-regime de escravidão nas Américas. Este contexto foi resultado também a chegada de uma diversidade de costumes, religiões e culturas se incorporando na vida dos brasileiros.

Com a colonização do Brasil pelos europeus, que por muitos séculos a representação do poder em nosso país, sobretudo ao que se referia aos meios de produção, à economia, à geração de renda, logo, tudo o que não pertencesse a esta cultura, seria tido como “inferior”, trazendo resquícios para a realidade atual, configurando de forma discriminatória, o que não for referente a esta cultura eurocêntrica, ou seja, distingue, separa, segrega, divide as populações que estão fora dos padrões estabelecidos.

Registros de mulheres ou homens desde o Brasil colônia, que se relacionavam com outros semelhantes eram acusados de sodomia sendo estes descobertos e julgados



presos e se condenados mortos em praça pública (MOTT,1997) . Inicialmente é preciso entender o que é o termo lesbianismo, que segundo Safo (2000, p.35,36) “O relacionamento erótico entre duas mulheres foi denominado lesbianismo, por derivação de *Lesbos*, ilha grega onde vivia a poetisa Safo, que liderava um grupo de mulheres e para elas poetizava, liricamente”. Então o relacionamento entre suas mulheres é designado de lesbianismo.

O lesbianismo é uma questão/assunto delicada, por ser um tabu dentro da sociedade, antigamente era um tema reservado à psicologia e medicina até o século XIX (MOTT, 2003). Esta conduta era considerada como anormalidade e, pelos fatos históricos pesquisados, houve a tentativa da ciência de comprovar que outras orientações sexuais distintas da nossa cultura, não seriam “normais” e ocorreriam por algum problema biológico ou psicológico. Assim em 1973, o homossexualismo deixou de ser considerado como doença, pela Associação Americana de Psiquiatria, e o termo homossexualidade/homoafetividade substituiu o anterior, sendo aceita como orientação afetivo-sexual (NUNAN, 2003).

Vivemos em uma sociedade preconceituosa, machista, homofóbica, racista e temos todas essas mazelas dentro de nós, mas como elas são trabalhadas em cada pessoa? Essa temática precisa ser discutida em todos os espaços da sociedade, em especial nas escolas e universidades, espaços onde se dá a educação formal. As divisões tradicionais de gênero trabalham apenas com homens e mulheres, brancos e negros e outras etnias são deixadas de lado, faz parte de contar apenas uma história, única, sem espaços para discussões ou diversidades.

As mulheres negras têm muitas vezes suas histórias contadas por homens brancos que tem sua interpretação sobre este grupo de mulheres. Hipersexualização, objetificação, exotismo, sensualismo, que fazem parte do estereótipo, ou seja, parte de uma verdade, contada e recontada por homens e mulheres brancos/as e negros/as, “desse modo, o estereótipo fixado no consciente coletivo mostra-se plantado no indivíduo, tornando-se parte de sua identidade”. (CARVALHO, 2013, p. 38). Os movimentos sociais são manifestações de um determinado grupo, dando voz e vez a sua bandeira de



luta, com respeito e visibilidade, a este grupo marginalizado na sociedade. Tais formas de organização estão presentes em diversos segmentos da sociedade.

Os grupos a margem de a sociedade respaldar o valor das “minorias” sub-representadas, como os afrodescendentes, indígenas, LGBT’s, mulheres, e outros, tendo na sua causa um motivo para lutar, o que os leva a buscarem espaços junto à sociedade e ser um ponto de referência para que outros indivíduos agreguem ao movimento. O tema transversal das diversidades traz a homoafetividade como um tema de destaque na construção da nossa cultura ocidental. Prática condenada ainda por diversos segmentos sociais e religiosos. As dúvidas, o ocultismo e falta de conhecimento sobre a temática, configuram-se em uma realidade, que alimenta preconceitos, estereótipos, sobre a homoafetividade. De acordo com Louro (1997):

Os questionamentos em toro dos campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/ os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 1997, p.64).

A intolerância contra os homoafetivos é marcada pela a união, ou relação entre duas pessoas do mesmo sexo, e vai contra os princípios da família patriarcal, onde o pai, homem é o grande centro das decisões dentro do âmbito familiar, este foi disseminado pelos europeus pelo mundo. Então as famílias compostas pelo matriarcado, em alguns casos, já sofriam discriminação por serem liderados por uma mulher. Assim como as outras organizações familiares formados por duas mulheres ou dois homens. Famílias fora dos padrões estabelecidos eram tratadas como criminosos

Pesquisas sobre lésbicas negras no Brasil e no mundo informam que existe a falta de produção e de conhecimento sobre a temática. Falar sobre a temática é uma forma de barrar o silêncio e é um dos caminhos dolorosos na construção da identidade racial e de gênero. Trabalhar a escolaridade, autoestima, identidade, confiança, é tão suprimida pela sociedade que nós possuímos a liberdade para escolher a orientação sexual dos outros e ajudar na construção da identidade. A busca por identificação direitos reconhecidos as experiências sociedade, racial, patriarcal e machista, foram discutidos nessa parte da pesquisa.



No próximo tópico iremos trilhar a influências da educação formal na construção da identidade das mulheres afrodescendentes lésbicas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR/UNIVERSITÁRIA E O SUCESSO EDUCACIONAL

A universidade hoje é realidade para muitas mulheres afrodescendentes lésbicas, uma vitória para os que conseguem ultrapassar todos os níveis do Ensino Infantil ao Médio, anos de estudos dedicados até chegar ao Ensino Superior. Durante a jornada escolar inúmeros desafios são postos a vida dos estudantes, são anos de dedicação em prol de um espaço de reconhecimento na sociedade. Os temas afrodescendência e homoafetividade são temas transversais, ou seja, podem ser trabalhados conjuntamente com diversas disciplinas, por que se coexistem e cooperam em torno da discussão tão importante para a superação a cada dia dos preconceitos.

Percebemos, com todas essas evidências, a tentativa de “invisibilização dos afrodescendentes, minimização de sua importância e negação da sua identidade, principalmente, quando se usam as diversas nomenclaturas (negro, preto, pardo e outros) que os dissociam de sua ancestralidade” (BOAKARI; COELHO, 2013, p. 3). Ao adotar essa postura esquecemos-nos da importância do povo africano para a construção da nossa sociedade, sendo trazidos da África na condição de escravos e participaram de maneira ativa em diversos ofícios, trazendo consigo conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento do país em todos os aspectos. As diferenças devem ser tratadas com relevância por fazerem parte dos grupos na formação da identidade das mulheres afrodescendentes lésbicas do país.

Refletem a busca de caminhos que contribuam para a diminuição de tantos tabus sobre a identidade racial e de gênero. Segundo Cunha Júnior (2008, p.229).:

Um das causas frequentes, dentre muitas, da evasão, dos baixos aproveitamentos, ou, pelo menos, dos desconfortos e constrangimentos dos afrodescendentes nas escolas está relacionada com os procedimentos de xingamentos piadas e ações de fundo racistas. Com enorme agravante, esses racismos são sempre negados, disfarçados ou escamoteados. Postos na lista das questões incômodas, dos tabus, por vezes, vistos como um problema que, se explicitado, poderia tornar-se pior, sem, no entanto, ser explicado o porquê ou para quem ficaria pior, pois, para nós, afrodescendentes, já são insuportáveis, sufocantes e inadiáveis a necessidade de uma intervenção dos educadores.



Estes preconceitos repassados pelos espaços de educação formal em especial as escolas de ensino regular trazem a grande responsabilidade de formar intelectualmente e socialmente seus alunos, mas estes espaços acabam sendo reprodutores das mazelas da sociedade. Por isso, os níveis de evasão, desistência por parte das mulheres afrodescendentes lésbicas pode ser o reflexo da precariedade do ambiente escolar em trabalhar com as diferenças presentes nesses espaços, que acabam sendo disfarçados pelo silenciamento e falta de conhecimento sobre os temas relacionados a gênero, afrodescendência, discriminação no espaço escolar, que é destinado para o trabalho dessas questões. De acordo com Louro (1997):

Os questionamentos em torno dos campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/ os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia (LOURO, 1997, p.64).

Então a escola é um espaço que contribui negativamente para a construção da identidade de mulheres afrodescendentes lésbicas quando uma imagem do afrodescendente é suprimida e inferiorizada passa a buscar em outros grupos étnicos, características ditas como ideais. Os afrodescendentes como estão distantes de se tornarem parte do grupo ideológico dominante, pois possuem outras características e os afrodescendentes acabam por fugir dos símbolos afros dentro da sociedade, discriminando sua cor, pele, traços fenotípicos, criando aversão em assumir determinadas posturas diante de seu grupo étnico.

Outras questões estão ligadas aos estereótipos, ou seja, parte de uma “verdade” que não é contada fragmentada, ainda é ponto para se distanciar da aceitação como afrodescendente. O preconceito outra questão negativa importante quando se trata de se assumir como afrodescendente a discriminação e preconceito vão ao encontro à ideia de Ferreira (2004, p. 51):

O preconceito racial, no Brasil, foi criado a partir da interação entre dos grupos - uma classe política e economicamente dominante que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e estigmatizou o outro grupo neste caso, o dos brancos, caracterizando-o como de qualidade inferior, crença que passa a ter função de justificar a dominação sobre ele.



A universidade, espaço de profissionalização, produção de novos conhecimentos e visões sobre diversas temáticas. Entrar neste espaço seletivo é resultado de anos de esforços para conseguir o ingresso no Ensino Superior. Nas universidades federais, estaduais centros universitários e faculdades o número de estudantes afrodescendentes lésbicas ainda é escasso. Para alcançar esse nível de escolaridade o apoio familiar, escolar e financeiro são bases para o sucesso educacional das jovens que sonham com um futuro diferente, por muitas são de origem humilde.

O sucesso educacional de mulheres afrodescendentes lésbicas é conquista de uma minoria de mulheres, e estas ganham destaque por uma série de esforços em torno do objetivo de ter uma vida melhor, ser reconhecida como profissional e ser respeitadas em todos os espaços que ocupe. Estas conquistas no mundo da educação formal ou profissional servem de referência positiva para as novas gerações de mulheres que buscam seu espaço, em espaços anteriormente ocupado por homens. O legado construído pelas influências da educação formal para a construção da identidade racial e de gênero demonstra uma construção através de esforços diários, pela conquista de novos objetivos e movidos pelo desejo de ascender socialmente. No próximo tópico Será discutido no próximo capítulo os elementos metodológicos para a construção da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON. et al . 2012, p.79). Utilizamos a metodologia de investigação de Minayo (2010) e instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Gil (2011) pontua que a entrevista se estabelece uma relação social, mantendo um diálogo entre entrevistador e entrevistado, buscando na coleta dados das experiências de vida dos sujeitos outras fontes de informação.

A pesquisa está em torno das experiências destas mulheres com diferentes opiniões sobre seu grupo racial e sexual e como influenciam na construção da sua



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

identidade e no seu sucesso educacional. As entrevistadas foram realizadas com duas estudantes que se aceitam como afrodescendentes lésbicas e são universitárias dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI. As entrevistas foram feitas apenas com mulheres brasileiras afrodescendentes na faixa etária de (19 a 23 anos) para serem pesquisadas neste estudo, que tinham conseguido chegar ao ensino superior.

A realização da entrevista se deu no dia 24 e 26 de março de 2016 tivemos como sujeitas da pesquisa tivemos uma estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia e outra do curso de Ciências Sociais, cursos regulares da UFPI. Mantendo o anonimato das pesquisadas, utilizamos pseudônimos dados pelas próprias entrevistadas quando indagadas na entrevista pela seguinte pergunta: Resuma em uma frase curta a sua aceitação hoje como mulher afrodescendente lésbica. Assim resumiram em: “*Eu sou feliz*”, “*Eu posso chegar onde eu quiser*”.

Dessa forma, para simplificar identificação as entrevistadas serão identificadas por meio dos seguintes nomes: *Felicidade*, *Querer*. Estão matriculadas nos cursos regulares da UFPI. As entrevistas foram realizadas no espaço da Universidade Federal do Piauí- UFPI, individualmente com as participantes usando equipamento de áudio para gravar as falas com a permissão da entrevistada.

No próximo tópico apresentamos os resultados das entrevistas, com as experiências escolares, episódios de discriminações e racismos sofridos pelas participantes da pesquisa, tendo mostrar os desafios no percurso escolar até o seu sucesso educacional a chegada e os desafios do ensino superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando as discussões das experiências educacionais das mulheres afrodescendentes lésbicas entrevistadas, organizamos os resultados da pesquisa. Racismos e discriminações contados pelas estudantes, não foram obstáculos para alcançar seus objetivos. Nas suas falas marcas da nossa sociedade patriarcal, homofóbica e sexista que se misturam com as identidades raciais e de gênero destas mulheres, demonstrando um pouco realidade deste grupo à procura do sucesso



educacional. Com o relato de suas histórias, desejamos que sirva como referência para outras mulheres, pois este tema ainda é pouco discutido no contexto escolar/universitário. Dessa forma, através dos dados obtidos com a entrevista dividimos a análises em: “descobertas identitárias no percurso escolar/universidade” e “passo para o futuro”.

DESCOBERTAS IDENTITÁRIAS NO PERCURSO ESCOLAR/UNIVERSIDADE

Nos espaços de educação formal, existiram algumas experiências subjetivas marcantes na trajetória educacional das entrevistadas. Estas serviram como um processo de autoconhecimento sobre a descoberta de sua opção sexual e grupo racial. A escola foi relatada como um dos lugares de descobrimento, aliadas a família e outros espaços de convivência. Por isso, essas conquistas identitárias iniciaram um ciclo de descobertas vistas como vitórias importantes na trajetória das mulheres afrodescendentes lésbicas pesquisadas.

As entrevistadas Felicidade e Querer compartilharam suas experiências de vida e revelaram os pontos de destaque nesse processo. Dessa forma quando questionadas sobre: *Quais foram suas experiências como estudantes que marcaram a sua vida com relação a sua homoafetividade?* Querer relatou sobre suas vivências nesse processo:

Na escola em que estudava fui à primeira menina a assumir a homossexualidade. No primeiro ano do Ensino Médio, contei para as minhas amigas, e para minha prima, a reação dela foi dizer que “era nojento”. Passei a noite chorando por causa disso. (QUERER, 2016).

As experiências iniciais aconteceram no início do Ensino Médio com Querer, mas a discriminação pelo início de sua aceitação partiu de sua prima, que condenou a sua homoafetividade com a expressão de nojo por se aceitar lésbica:

Depois comecei a ficar com meninas, e com o tempo voltou o convívio normal, por que todo mundo achou “muito estranho”. Todos os meus professores eram abertos, sabiam, conversavam, tinham respeito com a minha opção sexual. Eu ficava com um menino antes de ficar com meninas, dois



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

anos, e uma vez disse a mim: “meu Deus perdi para uma mulher!”, e hoje ele é meu melhor amigo. (QUERER, 2016).

O ex-namorado também não deixou de aproveitar da situação para demonstrar a perda da ex-namorada para uma mulher, o que revela o machismo e decepção pela troca de parceiros nesse período de descoberta da homoafetividade da ex-parceira. De forma diferente relata *Felicidade* quando indagada sobre a mesma pergunta, a sua aceitação foi tranquila, pois sempre soube de sua opção sexual em ser lésbica e teve poucos questionamentos com relação a sua aceitação:

Sempre soube que era homossexual, não tive o menor conflito, por parte de aceitação pessoal. Na escola com algum professor? Amigos? Só na Universidade que certo professor do departamento não quis fazer um trabalhado comigo, por que ele disse que não era importante pra o cenário do momento e saiu da sala, da disciplina e reprovei. (FELICIDADE, 2016).

De acordo com Carvalho (2013, p.37) “Essas representações simbólicas encontram-se fixadas de modo tão profundo no inconsciente coletivo que chegam a parecer inatas do próprio indivíduo”. Quando questionadas: *Se já sofreram tipo de discriminação racial dentro do ambiente escolar/universitário, as respostas ganharam diferentes tipos de respostas em torno dos racismos sofridos nestes ambientes.* Felicidade, como estudante de Pedagogia e estagia desde o início do curso. Esta relacionou a sua resposta ao seu ambiente de trabalho e que não sofreu nenhum tipo de discriminação por parte de colegas de classe ou professores:

Já na escola em que trabalhava, um aluno ele disse que, se recusava a fazer a prova e disse "que lugar de negro era na cozinha ou na senzala", e não tinha obrigação nenhuma de fazer ou de me obedecer, por que eu era negra e deveria ir para a senzala ou pra cozinha. Em sala com meus colegas de classe foi muito tranquilo (FELICIDADE, 2016).

Por se posicionar de uma forma diferente das demais a entrevistada passou a ser tratada de forma diferenciada por tomar partido e se posicionar diante das questões conflitantes em sala de aula. Segundo Garcia (2007, p.46) “A escola é aqui percebida como um sistema complexo de relações sociais, por isso é o local onde deveria ocorrer diferentes apropriações do saber, visto serem redimensionados por “olhares” autônomos”. Espaço que deveria ajudar os alunos e alunas a se posicionar diante destas questões e muitas vezes são silenciados por estas. *Querer* relata a experiência com



relação ao seu grupo racial ligada a brincadeiras de amigos relacionadas a aparência, e era considerada “diferente” por parte dos colegas de classe, estereótipos que fazem do dominador o dominante da história neste trecho da entrevista conta este fato:

Quando estava na escola tinha aquelas listinhas, sempre percebia que a mais bonita era eleita à branca e a mais “diferentzinha” era eu que ganhava. Achava estranho, mas nunca foi algo que me afetou. Depois que entrei na universidade no curso de Ciências Sociais vim ter dimensão, não precisa ser gerado é desnecessário e não quero passar isto aos meus alunos, pois devemos ter respeito por todos. (QUERER, 2016).

Esta é estudante do quarto período do curso de Ciências Sociais, é uma professora em formação, então existe uma preocupação desta com possíveis casos de diferenciação por grupo racial ou opção sexual dentro do seu ambiente de trabalho. Continuando a entrevista quando indagadas sobre: ***De acordo com as suas vivências você acha que se aceitou primeiro afrodescendente ou homossexual? Teve algum fato marcante para sua aceitação?***

A entrevistada, *Querer* já destacou sua homoafetividade como ser a sua primeira forma de aceitação da identidade de gênero. E com relação a sua afrodescendência relacionava os índios e não aos descendentes de africanos, mas pela miscigenação do país acabamos por nascermos da miscigenação destes povos. Na fala diz:

Identifiquei-me primeiro como homossexual, por que a família do meu pai o meu é descendente de indígenas, que foram exterminados alguns do Piauí. Isso me deixava um pouco confusa, identificava mais como índia, por que sempre que passava *Tayná* o filme todo mundo ficava falando: “olha a Débora!” e sempre me identifiquei mais como perto de uma coisa indígena mesmo. Agora me reconheço como negra por que eu sou negra. (QUERER, 2016).

Felicidade aceitou-se afrodescendente primeiro por conta de sua família materna em que há a predominância de negros, então esta foi a grande responsável por esta aceitação inicial e posteriormente aflorou sua homoafetividade como relata:

Aceitei-me primeiro afrodescendente e depois homossexual, por que minha família é totalmente tradicional e a minha aceitação veio muito em relação a eles. Ser negra ainda ser homossexual, duas minorias de uma vez e ainda ser mulher e professora nessa hora a gente sente um misto de sensações. Você não consegue discernir por que é desqualificado é difícil às vezes, as complicações familiares foram muitas, fui expulsa de casa, meu avô queimou meus livros tentou me matar e outras situações que hoje são superáveis que



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

não me afligem tanto quanto me afligiram um dia (lagrimas) (FELICIDADE, 2016).

A estudante se emocionou ao responder, pois ao se assumir homoafetiva sua avó que a criou desde criança tentou tirar sua vida, não aceitando a sua opção sexual. Depois relatou que até hoje ele não a aceita como lésbica, e quis queimar seus livros, pois na visão dele os livros estavam incentivando a sua homoafetividade, o que a tornava anormal e isto causa sofrimento ao lembrar estes momentos de conflito familiar e com o homem que considera como pai, isto a motivou a morar sozinha e viver sua vida e sua opção sexual.

PASSO PARA O FUTURO

As estudantes quando questionadas: *Como você acha que a escola/universidade deveriam tratar as questões de gênero e grupo racial no Brasil?*. Estas relataram situações otimistas que devem ser levadas em consideração por se tratar de um futuro que as incluem no mercado de trabalho e nas mudanças educacionais no país. Segundo Felicidade, são tomadas medidas paliativas antes da efetivação destas atitudes, revela falha dos currículos das instituições e dos órgãos responsáveis para serem melhor trabalhadas no Brasil, como corrobora:

Fazer com que as outras pessoas que não tiveram o mesmo acesso tenham hoje. Então essas ações imediatas com alunos de baixa renda, ou afrodescendentes entre outros são obsoletas, por que elas são fracas, falhas, e não permitem mesmo o acesso pra todo mundo por que você sendo cotista você está competindo com outras pessoas. Então para você poder passar vai ter que ser melhor que ele, preferia que fosse oferecido um ensino de qualidade, ao invés de cotas ou programas, pois isto segrega (FELICIDADE, 2016).

Querem destacar o pouco conhecimento sendo mediado pelos espaços escolar e universitário sendo que as questões de gênero, grupo racial entre outros fazem parte do dia a dia das pessoas. Estas questões relevantes acabam sendo esquecidas ou pouco discutidas pelos professores e pelos espaços de educação formal. Como relata:

Acho que isso um problema grande crítico até a própria Pedagogia, por que já vi amigos fazendo projetos, estes me faziam perguntas e via que a galera da pedagogia não discutia questões de gênero. Vejo que isso a escola não está contemplando a formação das pessoas na minha própria formação como professora de Ciências Sociais discute sobre questão de negro, sobre questão de diversidade sexual, mas não como uma questão obrigatória.



A entrevistada ainda demonstra falta de conhecimento sobre as questões discutidas pelo curso de Pedagogia acaba considerando partes conservadoras como um todo, são estereótipos que acabam recaindo sobre a sua prática como professora daqui alguns anos. Para a Felicidade, as expectativas de mudanças são poucas, pois o sistema educacional é falhas e poucas mulheres afrodescendentes lésbicas e outros jovens negros irão ingressar no ensino superior em universidades públicas federais, e por isso deve ser trabalhado, discutido para querermos um dia um país melhor, como a entrevistada coloca:

As expectativas são praticamente nenhuma, pois temos poucas oportunidades já tá tudo lindo que nada tá acontecendo. As negras é um passo à frente quanto aos homoafetiva principalmente pelas meninas que são masculinizadas é muito complicado para elas conseguirem um emprego muito e as meninas masculinizadas pedagogias que vão trabalhar na educação infantil. Vendo que as pessoas vão velas como alguém que vão denegrir a imagem daquelas crianças estão em formação (FELICIDADE, 2016).

Para Querer novas questões estão emergindo com a chegada de imigrantes de novas diásporas para o Brasil, mas as ideias dos europeus comandarem os meios de produção e de conhecimento ainda atrasam e diminuem as oportunidades para os jovens afrodescendentes. Como corrobora Querer:

Eu vejo muito preconceito tem várias imigrantes, vindo e estão com esse trabalho ambulante nenhuma política, não e só é vista essa merda política geral não tá tendo uma visibilidade para isso como os locais onde essas pessoas estão dá uma assistência por que são pessoas são seres humanos e quando vem os europeus todo mundo acontece. (QUERER, 2016).

As experiências marcam a vida destas estudantes na transição da universidade para o futuro mercado de trabalho. As afrodescendentes lésbicas que obtém êxito na passagem da escola-universidade-mercado de trabalho. São resultado de esforços pessoais e o do meio que estão inseridas, o futuro bate a porta dessas mulheres que possuem opiniões diversas sobre os novos rumos de oportunidades para esse novo público emergente no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O estudo evidencia que a construção da identidade racial e de gênero, pondo em discussão questões sociais e educacionais como as discriminações. Ao analisar as diferentes experiências escolares das afrodescendentes desta pesquisa, observamos alguns pontos semelhantes, que se apresentaram como fundamentais para estas brasileiras buscassem uma maior formação educacional. Podemos indicar que o trabalho contribui para problematizar as relações interétnicas, objetivando a valorização das diferentes identidades construídas por uma mulher e estudante. Dentre essas semelhanças, percebemos a família destas mulheres afrodescendentes foi um elemento que influenciou bastante para conseguir o sucesso educacional.

Nos relatos de Felicidade e Querer o incentivo constante que receberam da família, com a sua preocupação diária em proporcionar um acompanhamento escolar, as motivou para que conquistassem um futuro melhor por meio dos estudos. Isso também contribuiu para que estas entrevistadas apresentassem um bom desempenho escolar. Além desse caso e os demais que não comentaram sobre esse aspecto, verificamos que a contribuição da família existiu, mas de forma menos intensa. Talvez, por consequência disto, estes outros partícipes apresentavam um desempenho acadêmico/escolar mais baixo, causando em alguns casos, a reprovação no processo escolar. Dessa forma, ficaram a margem da sociedade e tornaram-se alvos para as classes dominantes da época que continuaram a explorá-los.

Os aspectos mencionados tanto o pertencimento racial e o gênero, quanto à condição econômica estão presentes na realidade afrodescendente. Estes elementos fazem parte da luta em buscar uma vida melhor. Um grande reprodutor dessas concepções é o ambiente escolar que carrega consigo práticas e instrumentos de desigualdades e discriminações. Concluimos com isso, avaliamos como importante a continuidade dos estudos sobre o sucesso educacional de homens e mulheres afrodescendentes. Talvez assim, as dificuldades na trajetória educacional destas brasileiras possam desenvolver políticas objetivas visando a sua eliminação e se pensar uma educação com oportunidades menos desiguais para todas as brasileiras. Além disso, os estudos sobre as conquistas das pessoas afrodescendentes podem contribuir para que as suas histórias educacionais também sejam representadas e reconhecidas.



REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa; COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **Por que afrodescendente?** E não negro, pardo ou preto. Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Conquistas, experiências e desafios, 1, 2013. Teresina. Anais. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 1-17.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola.** In: Educação e afrodescendência no Brasil. GOMES, Ana Beatriz Sousa; CUNHA JUNIOR, Henrique. (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 229-240.

FERREIRA, R. F. **Afrodescendente identidade em construção.** São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: PALLAS, 2004.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada:** um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social.** 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Ed., 1997.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

MOTT, L. R. **Homofobia:** a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis no Brasil. San Francisco, USA: Editora IGLRHC, 1997.

_____. **HOMOSSEXUALIDADE:** Mitos e verdades . Salvador, Editora Grupo Gay da Bahia ,2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NUNAN, A. **Homossexualidade:** do preconceito aos padrões de consumo. Rio de Janeiro: Caravansai, 2003. v.13.

VILA NOVA, Adeildo; SANTOS, Edjan Alves dos. **Mulheres Negras:** histórias de resistência, de coragem, de superação e sua difícil trajetória de vida na sociedade brasileira. Duque de Caxias: Espaço Científico Livre Projetos Editoriais, 2013.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. de S; WANDERLEY, J. C. V; CORREIA, L. M;
PERES, M. de H. de M. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas,
2012.

FONTES ORAIS

Felicidade. Querer. Narrativa gravada e transcrita por Alessandra Raniery Araujo Alves
de Sousa. Teresina, 24 e 26 de março de 2016.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

A ÁFRICA EM SALA DE AULA: PRESSUPOSTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR LINDOLFO UCHOA EM BARRAS – PI.

Amarildo de Sousa Rabelo³

RESUMO: O presente trabalho traz uma reflexão sobre a importância de se realizar uma educação antirracista na prática escolar diária para que se desenvolva no ambiente educacional, posicionamentos mais democráticos, capaz de garantir o respeito às diferenças e a construção do sucesso escolar para todos os estudantes em harmonia com sua diversidade étnico-racial e cultural. Com isso, o trabalho teve como objetivo avaliar a qualidade do ensino de História da África ofertado pela escola Municipal Monsenhor Lindolfo Uchoa na cidade de Barras-PI. Como também, refletir sobre a realização de uma prática educativa em conformidade com as relações étnico-raciais. Apresentar pressupostos metodológicos para o desenvolvimento de uma educação multirracional e pluriétnica. Ao mesmo tempo em que caracteriza a prática do ensino de história na escola pesquisada. Para realização do trabalho foi utilizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, numa abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando-se o método de análise e síntese para interpretação dos resultados. Assim, realizou-se um estudo sobre as produções de variados autores, como Eliane Cavalleiro, Nilma Lino Gomes, Dagmar Mayer, dentre outros que também fundamentaram o trabalho. Mediante a coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa reafirmou o que se pensava, constatou-se que a maioria dos docentes não realiza um trabalho educacional, onde a cultura e a diversidade habite o centro do processo educativo para assim, promover um conhecimento com respeito à diversidade cultural. Dessa maneira, a escola tem reproduzido as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações e práticas educacionais. No entanto, existe um reconhecimento por parte da minoria dos docentes das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las esta realidade.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Educação Antirracista. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

Cotidianamente crianças, adolescentes e jovens negros e negras, têm vivenciado um ambiente escolar inibidor e desfavorável ao seu sucesso e desenvolvimento de suas potencialidades. Diante disso, precisa-se lançar um novo olhar de contemporaneidade, para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças e a construção do sucesso escolar para todos os estudantes, através de uma educação que prepare para a diversidade étnico-racial e cultural possibilitando, uma maior autonomia na construção do conhecimento, bem como, dos saberes constantes de aprender a aprender.

Esta é uma das exigências da Lei 10.639/03 que seguindo os princípios dos parâmetros curriculares, tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio, onde a partir de sua promulgação tivemos a

³ Pedagogo pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Especializando em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – UESPI Email: amarildo15.sousa@gmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

oportunidade de rever algumas situações de violação de direitos de grupos e pessoas inferiorizadas na sociedade devida sua origem étnico-racial. Contudo, ainda precisamos aprender a conviver com as diferenças sem hierarquizá-las. Uma vez, que “o Brasil é, sabidamente, um país multirracial e pluriétnico, o que por consequência, implica a existência de diversidade ou pluralidade cultural”. (LOPES, 2001, p.21-25).

Pois, sabe-se que as noções de raça e etnia estão relacionadas à produção de critérios de pertencimento e de construção de fronteiras étnico-raciais que classificam aqueles que pertencem e os não pertencentes a determinados grupos sociais. Neste enfoque, Dagmar Meyer (2002, p.12), aponta que “um olhar mais atento revela que essas fronteiras, em sua versão dominante, foram determinadas tomando como referência a Europa branca e cristã do Iluminismo”. Sendo, esta situação uma das razões para a presença das desigualdades étnico-racial na escola e na sociedade.

Assim, fundamentar a prática escolar diária direcionando-a para uma educação antirracista é um caminho que temos a percorrer. Sendo esta, uma forma para “melhorar a qualidade do ensino e preparar os alunos para a prática da cidadania, uma vez que, a educação antirracista tem por objetivo a erradicação do preconceito, das discriminações e dos tratamentos diferenciados”. (CAVALLEIRO, 2001, p. 46).

Nesse caminhar, precisamos contribuir para a transformação dos processos de exclusão de parte da sociedade, buscando meios para tratar pedagogicamente a diversidade racial de forma que o povo negro seja visualizado com dignidade em toda a sociedade brasileira. Sendo esta uma das responsabilidades da escola, que por sua importância na sociedade pode impulsionar uma ação cultural e política a caminho da transformação do indivíduo e das relações sociais.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino de História da África ofertado pela escola Municipal Monsenhor Lindolfo Uchoa na cidade de Barras-PI. Como também refletir sobre a importância de uma prática educativa em conformidade com as relações étnico-raciais. Apresentar pressupostos metodológicos para o desenvolvimento de uma educação multirracional e pluriétnica. Ao mesmo tempo em que caracteriza a práxis do ensino de história na escola pesquisada.

Tendo em vista o cenário educacional, onde as práticas de preconceito e atitudes discriminatórias continuam persistindo de forma considerável e, grande parte dos



docentes não compreende em quais momentos ocorrem estas manifestações no seu fazer pedagógico que impedem a realização de uma educação que erradique tais práticas. Resolve-se por meio deste estudo reforçar a importância de se realizar uma educação no contexto escolar que possa superar as desigualdades raciais na sociedade e combater todas as formas de injustiças. Para que possamos promover a emancipação daqueles que por muito tempo sofreram e ainda sofrem devido às discriminações e preconceitos.

Para a realização deste trabalho foi utilizado pesquisa bibliográfica e de campo, numa abordagem qualitativa e quantitativa, sendo utilizado o método de análise e síntese para interpretação dos dados obtidos. Uma vez que este permite uma compreensão acerca dos fatos, “a partir de uma divisão do tema em partes e do entendimento da organização de suas relações, compondo um resumo dos aspectos essenciais das mesmas, mantendo a lógica do tema” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 20). Com isso, foram feitas análise de textos, questionários e pesquisas na internet para a melhor compreensão da temática em estudo.

Na coleta dos dados referentes à forma de como está sendo desenvolvido o ensino de história e se este está englobando práticas que valorizam a história da África e a contribuição dos povos negros em nossa formação histórico-cultural em sua metodologia de ensino, foi utilizada pesquisa bibliográfica com leituras de textos relacionados à temática e pesquisa de campo com aplicação de questionários a fim de obter com mais detalhes as informações para se estabelecer uma discussão dos dados. Os procedimentos utilizados para a realização deste trabalho partem da abordagem exploratória descritiva, na perspectiva da pesquisa investigativa, objetivando um melhor entendimento da temática abordada.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Monsenhor Lindolfo Uchoa. Sua escolha se deu em razão de seu potencial educacional, pois é considerada uma escola que oportuniza um ensino de qualidade e que valoriza a integridade sociocultural de seus discentes. A mesma está localizada em uma área privilegiada da cidade de Barras-PI, e de fácil acesso o que motiva muitos a optarem na sua escolha para realizarem seus estudos. Com isso, procurou-se através deste estudo conhecer grau de comprometimento dos professores em relação ao ensino de história no que tange a abordagem das contribuições dos povos africanos em nossa sociedade.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Foram escolhidos 02 professores de História que lecionam no período Matutino e 02 do Vespertino para responderem o questionário, ambos atuam no ensino fundamental maior. Os professores entrevistados (a) foram nomeados como professor A, B, C e D visando à preservação de suas integridades e anonimato diante das informações. O referido instrumento conteve questões fechadas e abertas, possibilitando aos participantes expressassem suas opiniões referentes à prática do ensino de história envolvendo as contribuições dos povos africanos na nossa formação étnico-racial.

Assim, para uma melhor compressão da problemática do que trata o presente trabalho, norteamos nossas atividades em três especificidades de grande relevância para esta discussão. A importância de uma prática educativa em conformidade com as relações étnico-raciais; Pressupostos metodológicos para o desenvolvimento de educação multirracial e pluriétnica e a compreensão da práxis do ensino de história na Escola Municipal Monsenhor Lindolfo Uchoa.

A IMPORTÂNCIA DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EM CONFORMIDADE COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

O nosso cotidiano ainda se encontra marcado por estereótipos e preconceitos que atingem em maior quantidade a população negra. Essas atitudes de desumanização ficam evidentes nas relações sociais, como também dentro do espaço escolar, quando geralmente ocorre a animalização do negro que é “exposto de várias maneiras, sendo a mais comum à associação da cor preta a animais como porco preto, cabra preta, macaco preto, ou a seres sobrenaturais animalizados mula-sem-cabeça, lobisomem, ou saci-pererê” . (VALIM, 2012, p. 13). Essas ações demonstra que embora tenham ocorrido mudanças no contexto cultural e educacional, como foi o caso da aprovação da Lei 10.639/03, ainda há uma insistência nítida em retirar do negro a condição humana ou então, em reservar-lhe um papel subalterno na nossa hierarquia social.

Dessa maneira a escola precisa assumir sua função de instituição que deve contribuir para o cumprimento de uma educação onde todos possam ser respeitados de forma igualitária, conforme descreve a nossa Constituição Federal quando garante em seu art. 5º que “todos são iguais perante a lei”. (BRASIL, 1988, p. 14). Nesse contexto, também é dever da escola contribuir para a mudança do pensamento vigente, sendo de



sua competência respeitar as matrizes étnico-raciais e culturais e construir identidades. Para tanto, faz-se necessário repensar conceitos e verdades arraigados nos educadores.

Normalmente nas escolas a história e cultura africana e afro-brasileira ainda estão pouco presente nos currículos. Segundo Circe Bittencourt (2005, p. 34), “a concepção de História ensinada é a de que os negros não possuem história, apenas influenciaram ou contribuíram para a vida cultural brasileira, principalmente por meio de hábitos alimentares, música e eventos esportivos”. Portanto, precisamos rever nossas formas de nomeação do cidadão negro em relação a questões relacionadas às contribuições dos afro-brasileiros no sentido de se desmistificar a história dos escravizados.

Assim, realização de uma prática educativa envolvendo conteúdos referentes às questões étnico-raciais, saberes e conhecimentos, os quais devem ser democratizados para toda a população é fundamental e de grande importância para que ocorra a participação consciente de todos em uma sociedade cada vez mais excludente, seletiva e contraditória. Mas para isso, é “necessário quebrar com o discurso de uma suposta igualdade que, na prática, se confunde com a uniformidade e a universalidade”. (CAVALLEIRO, 2000, p. 35).

Nesse sentido, Kátia Valim (2012, p. 11) defende que há de se esclarecer que:

Uma coisa é dar o tratamento igual no sentido de respeitar a dignidade de cada sujeito presente na realidade. Outra coisa é dar um tratamento uniformizado e padronizado a todos, desconsiderando as efetivas realidades psíquicas, econômicas, sociais e culturais. Pois a branquidade, ideologia racial que faz do branco o sujeito universal e essencial está muito arraigada no pensamento pedagógico e na prática escolar.

Dessa forma, precisamos reconhecer a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de nossa sociedade “moderna”. Para assim, recuperarmos a identidade africana um pouco a cada dia, oportunizando momentos para que estes povos recuperem a essência e orgulho de pertencer à cultura de matriz africana.

Estas ações poderão ser concretizadas com uma educação contextualizada e coerente com a questão étnico-racial e o multiculturalismo existente no Brasil. Pois como, afirma Candau (2008, p.13) “não é possível mais conceber uma experiência



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade”, acreditamos que pensar sobre o papel da escola nos dias atuais implica, necessariamente, colocar na ordem do dia o debate sobre essas questões da diversidade étnico racial coexistente em nossa sociedade.

Neste enfoque, para que ocorra a efetivação na escola de uma prática educativa em conformidade com a diversidade étnico racial, é necessário desvelar os mecanismos sutis, através dos quais a relação de uniformidade e igualdade se perpetuou em nossa sociedade. Precisamos rever a nossa linguagem infestada por apelidos pejorativos, xingamentos racistas e pelo discurso que reforça a inferioridade e invisibilidade do negro na sociedade.

Essa situação, sem dúvidas, é um grande desafio para os professores, que se veem diante da necessidade de conciliação dos diferentes significados e símbolos das culturas, ao mesmo tempo em que tentam impor-se perante as necessidades educacionais, seus objetivos e ações.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO MULTIRRACIONAL E PLURIÉTNICA.

Tratar as questões raciais no ambiente escolar de forma simplificada em algumas áreas, ou em uma disciplina, etapa determinada ou dia escolhido, não é a melhor estratégia para levar os alunos e alunas aos posicionamentos de ação reflexiva e crítica da realidade em que estão inseridos. Para Cavalleiro (2000, p. 45), “em um contexto social em que as diferenças raciais significam desigualdade de oportunidades, ao silenciar ou não tratar de forma adequada a diversidade racial, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo”. Assim, com a contextualização das situações, os alunos aprenderão conceitos, analisarão fatos e poderão se capacitar para intervir na sua realidade para transformá-la.

Pois, Vivemos em uma sociedade marcada pela pluralidade de culturas e por formas diferenciadas de apreensão do mundo que se caracterizam por processos de identificação grupal que se constituem muito além de uma única ideia de cultura e da conseqüente assimilação por parte de grupos diferenciados. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem nos dias de hoje tem que oportunizar e garantir uma educação



digna e com respeito à condição de todos, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB em seu Art. 1º, quando defende que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p. 09).

Nesse contexto, precisamos de um conjunto de ideias e processos que visam o reconhecimento da diversidade cultural, assim como a extinção de qualquer forma de preconceito derivado de diferenciações identitárias ou culturais. Para que tenhamos uma educação que possa “colaborar para a reflexão dos dominados, para que estes busquem conquistar os seus caminhos de libertação” (FREIRE, 2005, p. 43). Assim, as atividades a ser desenvolvidas na área de história, podem, por exemplo, considerar alguns princípios que demandam uma determinada visão de mundo, que valorizem o coletivo e não somente o individual, que apontem na direção da problematização de uma memória local, nacional e ao mesmo tempo ancestral.

Dessa forma, em conformidade as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais desenvolvidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006) propõem-se algumas sugestões que professor pode seguir para desenvolver uma educação antirracista e coerente com o multiculturalismo presente no Brasil.

1 – Tratar a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo - quando se dedica, apenas, tempo específico para tratar essa questão ou direciona-la para uma disciplina, corre-se o risco de considerá-la uma questão exótica a ser estudada, sem relação com a realidade vivida.

2 – Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro - ao estudar a cultura afro-brasileira, atentar para visualizá-la com consciência e dignidade. Recomenda-se enfatizar suas contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores.

3 – Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro - os conteúdos da área de ciências poderão ser fortes aliados na efetivação dessa metodologia. A aprendizagem de conceitos constitui



elemento fundamental de aprendizagem das ciências. Por meio deles interpretamos e interagimos com as realidades que nos cercam.

4 – Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias - a escola que deseja pautar sua prática escolar no reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial articula estratégias para o fortalecimento da autoestima e do orgulho ao pertencimento racial de seus alunos e alunas.

Para o desenvolvimento destas ações no cotidiano escolar é necessário à disponibilização de recursos didáticos adequados, mas a consciência crítica e reflexiva do professor é essencial para não cometer erros ou equívocos sobre esta questão.

Assim, segundo o Parecer CNE/CP/003/2004 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a Lei 10.639/2003. Para que tal ensino seja inserido na grade curricular, é necessário assumir alguns princípios, como: “consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminação”. (BRASIL, 2004, p.09-10).

Estes três princípios, apontam direções e estratégias que o professor precisa conhecer para conduzir suas ações nos sistemas de ensino valorizando a história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural de nossa nação.

Dessa forma, reforçamos que o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana, deve ser inserido no cotidiano escolar de modo a abranger diferentes modalidades de ensino bem como conteúdos diversos. Pois, a escola é um espaço carregado de diferentes formas e simbolismos culturais marcados pela diversidade de pessoas que ali convivem.

A PRÁXIS DO ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR LINDOLFO UCHOA: Resultados e Discussões.

O desenvolvimento de uma ação educacional contextualizada com a diversidade étnico-racial, capaz de repensar a escola e as práticas pedagógicas na sociedade brasileira contemporânea, proporcionará aos professores maneiras para amenizar as disparidades raciais e tornar a aprendizagem dinâmica e motivadora acerca dos temas



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

que envolvem a África e sua contribuição na nossa formação sociocultural. No entanto, muitas escolas não despertaram efetivamente suas ações pedagógicas pra esta questão.

Diante disso, continuam realizando suas práticas pedagógicas baseadas num currículo que muitas vezes trata os temas relacionados à África e a Cultura Afro-Brasileira de forma reduzida a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas. Desconsiderando o Parecer CNE/CP/003/2004 que determina, entre outras coisas, que “a educação das relações étnico-raciais requer aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p.06).

Através dos questionários realizados com os professores num total de 04, sendo 02 do sexo feminino e 02 do sexo masculino que lecionam no Ensino Fundamental na escola pesquisada, na cidade de Barras – PI obteve-se as seguintes opiniões que foram organizadas em citações contendo as falas dos entrevistados e gráficos.

Ao serem indagados se os mesmos estão preparados para trabalhar com a temática da diversidade étnico-racial de forma a promoverem a emancipação e valorização das populações afrodescendente no contexto social, a maioria dos entrevistados relatou que não, pois em suas formações pedagógicas não tiveram disciplinas que evidenciasse esta questão. O restante, afirmaram que sim, contudo a “ausência” de materiais didáticos adequados muitas vezes impossibilita a realização de um trabalho eficaz acerca da diversidade étnico racial no contexto educacional. Essa percepção pode ser confirmada pela fala de dois dos professores entrevistados.

Professor A – Não, nossa formação pedagógica, não nos preparou para esta questão. Professor C – Sim, mas a ausência de materiais pedagógicos inviabiliza a realização de um trabalho eficaz.

A pesquisa constatou, que todos os participantes questionados demonstraram entendimento sobre a temática da diversidade étnico-racial que deve ser trabalhada na escola para que as contribuições das populações afrodescendentes do Brasil possam ter uma maior valorização sem sofrer discriminações por pertencer a uma raça ou cor diferente daquela que é considerada a “ideal” pela maioria das pessoas. No entanto, esta temática não é trabalhada cotidianamente na escola. Para a maioria 75% a razão central para a não abordagem de forma coerente e contextualizada da questão étnico-racial,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

deve-se a suas formações pedagógicas que não os preparou para lidarem com esta questão. Para o restante 25% mesmo afirmando que estavam preparados, também não realizam um ensino envolvendo as questões da diversidade étnico-racial de forma adequada. Para estes, a ausência de materiais didáticos e de formações continuadas tem impedido a realização de um trabalho com eficácia e capaz de promover a emancipação da população negra na sociedade.

Diante disso, sugere-se que um dos caminhos para que os professores possam preparem-se para trabalhar a história e raiz cultural do povo negro, sem omissão e distorção é através de formações continuadas para a diversidade étnico-racial. Mas apesar de constituir avanço para a atividade profissional docente a “formação de professores/as ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico/racial ou postura política”. (GOMES E SILVA, 2002, p. 25).

Perguntado aos docentes se os mesmos costumam utilizar outros recursos, além do livro didático para propiciar uma aprendizagem em conformidade com os princípios da diversidade étnico-racial em sala de aula, a maior parte dos entrevistados relatou que não, usam apenas o livro didático, pois mesmo existindo na escola algumas assinaturas de revistas que possam abordar a temática da diversidade étnico racial, estes, relataram que os temas presentes nas revistas muitas vezes não são coerentes com os conteúdos adotados no currículo determinado pela Secretaria Municipal de Educação. Somente um dos entrevistados relatou que já fez uso de revistas e filmes que tratam desta questão. Conforme mostra a fala dos entrevistados.

Professor A – Não, uso somente o livro didático, pois a escola não dispõe de recursos adequados para abordar essa questão. Professor B – Faço uso apenas do livro didático, pois geralmente as revistas que tratam da questão étnico-racial, não têm conteúdos coerente com o que determina o currículo. Professor C – Não tenho conhecimento de outros materiais aplicáveis em sala de aula que trata questão étnico-racial. Professor D – Sim, geralmente faço uso de revistas e filmes que aborda essa questão.

Ao analisar estes dados constatou-se que mesmo com os avanços e possibilidades promovidas com a promulgação da Lei nº 10.639/03 e pelo Parecer CNE/CP/003/2004 que propôs as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. A

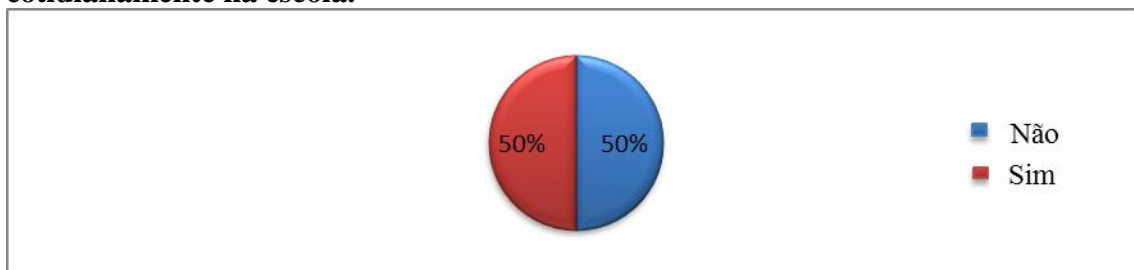


maioria dos entrevistados 75% ainda desconhecem ou não têm interesse em fazer uso das produções teóricas que tratam sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e mesmo os demais 25% terem afirmado que utilizam outros materiais didáticos além do livro didático, o tratamento das questões que envolvem a diversidade étnico-racial, ainda é feito de forma isolada e diferente do que é proposto pelos mecanismos legais.

Tal situação é recorrente devido ao próprio currículo escolar que em alguns casos não contempla eficazmente práticas de ensino capaz de incentivar os docentes a promoverem pesquisas sobre as contribuições culturais resultantes da nossa diversidade racial, da ausência de formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e também do próprio interesse dos docentes em se capacitarem para promoverem uma educação de qualidade e emancipatória.

Ao serem perguntados se o ensino história ministrado cotidianamente na instituição escolar é suficiente para desconstruir a visão eurocêntrica presente na sociedade 50% dos participantes relataram que sim, pois por meio das contribuições do livro, estes têm trabalhado de forma esclarecedora com alunos as contribuições de todos os povos que formam a base de nossa origem étnica. Os demais 50% afirmaram que não, pois, apesar das inovações no ensino e das produções didática que buscam dar um novo significado para as questões raciais, ainda não é suficiente para superarmos a visão eurocêntrica, que esta está arraigada na mente da maioria das pessoas que compõe a sociedade. Essas informações estão demonstradas no gráfico 1.

Gráfico 1- Opinião dos professores em relação o ensino de história ministrado cotidianamente na escola.



Fonte: Rabelo, 2016

Os dados obtidos revelaram um índice preocupante, uma vez que, a metade dos professores pesquisados 50% relataram que o ensino de história ministrado por eles têm sido suficientes para a superação da visão eurocêntrica, mesmo estes não tendo costume

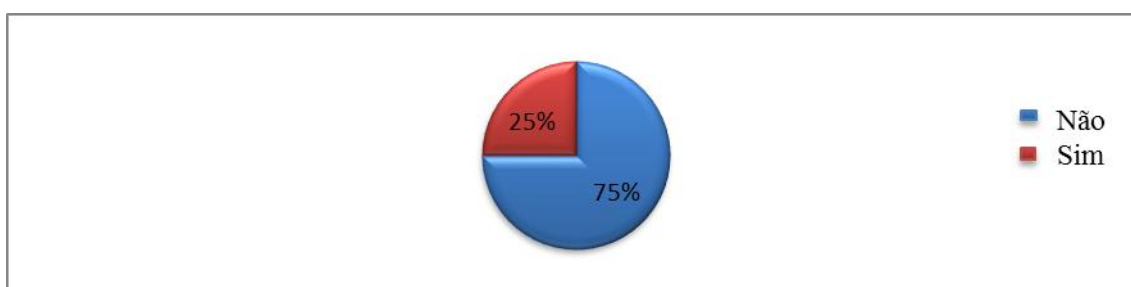


de recorrerem a outras fontes além do livro didático para propiciarem maiores e melhores informações a cerca do pensamento formado em relação às nossas raízes culturais. Os outros 50% demonstraram que estão interessados em tratar as questões que envolvem as contribuições de todos os povos que formam nossas identidades culturais de forma adequada. Contudo, muitas vezes sentem-se despreparados pedagogicamente para realizarem um trabalho adequado.

Essa situação poderá ser mais bem compreendida e superada quando ocorrer à introdução de maneira adequada da temática racial como um dos eixos orientadores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e estando este, voltado para a concretização de uma educação em conformidade com as relações étnico-raciais.

Indagados se os recursos didáticos disponíveis atualmente são claros e eficientes para se trabalhar a questão da diversidade étnico-racial e do multiculturalismo existente em nosso país 75% dos entrevistados afirmaram que não, que muitas produções sobre esta temática ainda é restrita ao meio acadêmico e se tornam difícil inserir o conteúdo à dinâmica da sala de aula. O restante 25% relataram que sim, são eficientes, mas que a abordagem da temática étnico-racial pelo currículo não é muito divulgada nos encontros pedagógicos. Conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – percepção dos professores em relação aos recursos didáticos.



Fonte: Rabelo, 2016

Através da análise dos dados, constatou-se que a maioria dos docentes 75% desconhece o leque de produções didáticas existentes em muitas bibliotecas escolares e em vários sites educacionais, como é o caso do manual: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais que demonstram como os docentes devem agir para realizarem um trabalho adequado com a diversidade étnico-racial presentes no



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

cotidiano escolar e por isso consideram insuficientes. E os demais 25% mesmo tendo conhecimento sobre a eficácia destas produções não têm seguido as orientações contidas nestes livros para realizarem uma prática didática coerente com a diversidade, já que a pouca cobrança por parte das instituições que gerenciam a educação faz com que estes professores não despertem interesse em pesquisar para trabalhar essa questão.

Diante dessa realidade, na qual somente a minoria dos docentes conhece a necessidade de se trabalhar a temática da diversidade étnico-racial na escola. Reforça-se que precisamos enquanto docentes buscar alternativas e práticas educativas que permitam aos alunos conhecerem a cultura negra para que possam promover relações de respeito e valorização da diversidade étnico-racial e da diferença dentro da escola e no contexto social. Pois, como destaca Nilma Lino Gomes (1996, p. 89), o “reconhecimento da diversidade étnica brasileira não resolve todos os problemas da construção das identidades negras, mas permite dar visibilidade às diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos de outros segmentos étnicos”.

Portanto, atuar em conformidade com uma educação antirracista é uma tarefa desafiadora para professores e professoras, mas é uma maneira de desconstruir as narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente dos negros que por muito tempo foram privados de celebrarem suas memórias e histórias.

CONCLUSÕES

O ensino escolar precisa acompanhar a evolução da sociedade, pois diante da pluralidade e da heterogeneidade de raças e culturas presentes em nossa sociedade é necessário que a escola reconheça e valorize cada um dos sujeitos que integram seus espaços de aprendizagem e assim, possa combater todas as formas de silenciamento e inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, com a valorização do outro, do diferente, e do diálogo intercultural.

Para tanto, precisamos desenvolver uma prática de ensino capaz de propiciar ao nosso alunado ferramentas para que estes possam aprender a viver a multiplicidade de pertencas e de referências não sobre a forma de dicotomias, de exclusividade e de



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

exclusão, mas sim, sobre um modo plural, contínuo e integrado com as relações étnico-raciais.

Com a pesquisa foi possível perceber que a maioria dos educadores, por não ter usufruído de uma formação pedagógica adequada em relação a diversidade cultural e étnico-raciais, não conhece questões relacionadas à África, nem a trajetória dos africanos e afrodescendentes no Brasil, o que impossibilita trabalhar história e cultura africana e afro-brasileira coerentemente, sem folclorismos.

Nesse contexto, a partir da coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa reafirmou o que se pensava, pois ao partirmos a campo constatou-se que a maioria dos docentes não tem realizado um trabalho educacional, onde a cultura e a diversidade habite o centro do processo educativo para assim, promover-se um conhecimento com respeito à diversidade cultural. E dessa forma a escola tem reproduzindo as discriminações e preconceitos da sociedade nas suas relações sociais. Por outro lado, existe um reconhecimento por parte da minoria dos docentes das desigualdades étnico-raciais e o desejo de transformá-las esta realidade.

Portanto, diante desta constatação, destaca-se a necessidade de uma política de formação continuada mais intensa, que chegue a todos os educadores, para que estes adotem práticas didáticas voltadas para a concretização de ações educacionais que possa contribuir para a superação do racismo e da diferença étnico-racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo no 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35ª Ed. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2012. 446 p. (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 04. mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP003/2004**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Edições Câmara, 2013. 45 p. (Série Legislação, n. 102). Disponível em:
<http://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 06. mai. 2016.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 256p.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. (Org.). **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 1ªed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 51-69

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-racial: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. 310 p.

MEYER, Dagmar Estermann. Das (im) possibilidades de se ver como anjo...In: GOMES, Nilma Lino e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. **Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOPES, Vera Neusa. Afro-descendência: Pluralidade Cultural precisa e deve abordar a questão do negro brasileiro. **Revista do Professor**, Rio Grande do Sul, n.67, p.21-25, 2001.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

VALIM, Kátia. A África na sala de aula: seus objetivos, perspectivas e desafios.
Revista História em Curso. Belo Horizonte, v.2, n. 2, 1º sem. 2012.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

OS SETE PECADOS DA GLOBALIZAÇÃO E SUAS REPERCUSSÕES NO SISTEMA EDUCACIONAL

Araceli Maria Alves Silva⁴

RESUMO: Atualmente discute-se a possibilidade de construção de políticas públicas alternativas no campo da educação, não apenas como proposições teóricas, mas aquelas construídas na perspectiva oposta à da tradição brasileira, qual seja, a de verticalização das relações entre Estado e sociedade civil. Ainda que se considere os recuos, obstáculos e entraves que caracterizam as mudanças de paradigmas em políticas públicas educacionais, é de se ressaltar que, nos últimos anos, tem-se construído, em várias cidades do país, novas formas de fazer política pública em educação. Tais experiências refletem projetos que trazem consigo a concepção de democratização das relações entre Estado e sociedade, e podem representar novas esperanças de solução para velhos problemas. O corpus de análise do presente estudo é o artigo de Madalena Mendes: “*Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação*”, publicado em 2009 na *Revista Lusófona de Educação*, ed. 14, pp. 61-76. A apresentação geral deste trabalho aborda uma breve reflexão acerca da Globalização e suas repercussões no sistema educativo e escolar. Com o objetivo de apontar em linhas gerais, como está estruturado este processo educacional na contemporaneidade, e seus aspectos teóricos e metodológicos correlacionados com a metáfora dos sete pecados da governação global observando a pedagogia democrática e emancipatória da educação citadas por Paulo Freire. A fundamentação teórica deste estudo tem como apoio científico referenciado em Anthony Giddens (2012), José Augusto Pacheco (2006), Nancy Pereira (2006), Madalena Mendes (2009) e Paulo Freire (2011). Buscou-se fazer um elo entre eles como forma de melhor entender e analisar a proposta educacional descrita no texto em questão e todas as reflexões que nos suscitou.

Palavras-chave: Globalização – Sete pecados - Educação – Sistema educacional.

INTRODUÇÃO

As mudanças significativas advindas do mundo globalizado a partir da revolução tecnológica, ligada à informática, a globalização iniciou novos processos nas políticas educacionais, o que conseqüentemente viabilizou implantação de sistema educacional, mas pautados em programas internacionais desconsiderando os aspectos locais de cada nacionalidade.

O conceito de globalização, dado por Giddens (2012), refere-se à intensificação das relações sociais em escala mundial e as conexões entre as diferentes regiões do globo, através das quais os acontecimentos locais sofrem a influência dos acontecimentos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa. As conseqüências de nossos atos estão encadeadas de tal forma que o que fizemos agora

⁴ Aluna do Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior do CESVALE – Centro de Ensino Superior Vale do Parnaíba, E-mail: celli-10@hotmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

repercuta em espaços e tempos distantes. Isto diz respeito às interconexões que se dão entre as dimensões global, local e cotidiana.

Nesse sentido é de fundamental importância uma reflexão sobre alguns pontos que conduzem a um pensar e encarar a educação como: um fenômeno complexo e pluridimensional, o que supõe situá-la na trama das múltiplas relações, tomando-se o homem como um ser individual e, ao mesmo tempo, um ser social; um ser de relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo; parte integrante do conjunto das macrorrelações sociais, da complexa organização da sociedade, o que implica pensá-la na teia das relações sociais e suas interfaces; uma prática determinante e, ao mesmo tempo, determinada pelos condicionantes sócio-políticos e econômico-culturais, colocando-se sempre em relação com o todo social; expressão de um ato político na medida em que sempre cumpre uma função política, tanto na consolidação de determinados interesses, como de instalação de uma nova cultura, de um novo projeto social. Isso implica afirmar que existe sempre uma orientação política implícita na maneira como se efetiva a prática educativa, tenha-se ou não consciência disso.

Situada, portanto, no seio da prática social global, exercendo uma ação eminentemente social e política, a educação numa dada realidade, assume propósitos que explicitam a sua dimensão axiológica, as relações valorativas que se estabelecem no fazer cotidiano do processo educativo.

OS SETE PECADOS

A educação, nesse enigmático marco da globalização, vem sendo redefinida de modo a cumprir o seu duplo papel no mundo capitalista. De um lado, a formação de uma nova consciência que se impõe como requisito fundamental à consolidação do reordenamento econômico-social, com base nos novos valores dele emergentes e que se configuram pela instalação de uma nova ética, cujos princípios se alicerçam na extrema individualização das relações sociais. Na prática exacerbada da competição pela ampliação do mercado e pelo aprofundamento da exclusão social redefinindo um novo padrão de dominação capitalista que, hoje, predominantemente, se situa nos parâmetros da relação países ricos/países pobres; incluídos/excluídos do acesso aos bens materiais.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

De outro lado, a formação de recursos humanos requeridas pelo novo padrão econômico impõe quadros de profissionais em número cada vez mais reduzidos e dotados de habilidades indispensáveis ao incremento das forças produtivas: visão de totalidade dos processos produtivos, sensibilidade, espírito crítico, criatividade, capacidade adaptativa, dentre outras, constituem os elementos que compõem o perfil da nova classe trabalhadora, nos marcos das sociedades pós-industriais.

Contudo, na condição de uma prática social contraditória, a educação, hoje mais do que nunca, é conclamada a ocupar o seu espaço no processo de transformação das relações de dominação, de objetivação do homem em função da economia, dos padrões, cada vez mais, sutis e complexos de acumulação capitalista e de sua contraface, a gritante exclusão social.

Nesta perspectiva, o processo que despontou a globalização refletiu mudanças ocorridas pelas transformações, trazendo novas demandas democráticas e tecnológicas, direcionadas para o consumo de novas técnicas e modalidades e exigindo instrumentos de informatização para uma melhor qualificação dos serviços ofertados para a sociedade.

A demanda democrática decorre da participação dos cidadãos ao tomar importantes decisões políticas, onde o Estado como regulador eclodiu a partir da desestatização, ou seja, o egresso do Estado de alguns setores, deixando a iniciativa privada atuar na exploração de alguns serviços e atividades, isso levou à privatização e terceirização tão defendidas pelo modelo neoliberal, que defende a pouca intervenção do governo no mercado de trabalho, utilizando a implementação de políticas de oferta para aumentar a produtividade.

O Neoliberalismo e a globalização estão ligados porque depois da Segunda Guerra Mundial, o aumento do consumo e o avanço da tecnologia da produção desencadearam o consumismo para a sociedade, o que por sua vez, passou a promover uma existência harmônica entre setores público e privado na execução de serviços, que antes eram aparelhados apenas pelo monopólio do Estado.

Dessa forma, o modelo neoliberal fez emergir outros modos de influência global, estimulando as modificações econômicas, sociais e políticas através das organizações financeiras multilaterais; supranacionais, representadas pela OMC que domina esse



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

bloco econômico de poder, buscando formar um Estado global, cujo papel é participar e mediar a correlação de força entre capital e trabalho.

Essa tendência tem modificado o conceito de governo (government) que é o Estado regulando social e economicamente a estrutura de poder que perde força no processo de transformação global para governação (governance) cuja evidência ocorre a partir da correlação; democracia, capitalismo e globalização demandando do Estado novas formas de intervenções frente às implementações de políticas públicas e articulação das relações entre público e privado, governo e sociedade, onde a função do Estado abre espaço para as parcerias e formas de associações entre organizações públicas, privadas e mistas e esse mesmo Estado apenas gerencia estas organizações.

Nesta perspectiva, compreende-se que a globalização é heterogenia e está acompanhada por novas formas de identidade e de auto expressão cultural local. Ao mesmo tempo se afirmam as diferenças culturais, sociais, políticas e ideológicas (GIDDENS, 2012). Por isso, o processo de desenvolvimento global tem sido teorizado por diversos autores como globalização, porem Santos (2003 apud Mendes 2009) acredita em globalizações exatamente pelas desigualdades e diversificação que existem no que se refere à localização.

Mendes (2009) em relação aos contextos democráticos emancipatórios educacionais e de governação global metaforizou-os com os setes pecados capitais, correlacionando cada um deles com a modelo neoliberal estabelecido para o desenvolvimento de práticas educativas desenvolvidas pelo Estado.

A Avareza refere-se à predominância da economia e da tecnologia. Desencadeou instrumentos para exercer a vontade de poder, levando ao autoritarismo e competição. As leis criadas para lidar com o mundo material se tornassem muito mais dinâmicas que as normas de condutas destinadas a facilitar a convivência entre as pessoas, isso é uma das faces do fenômeno da avareza.

Este fenômeno no modelo neoliberal ocorre a partir da prevalência do poder dos mercados sobre o poder dos Estados na qual esses, perdem autonomia pondo em duvida o verdadeiro destino da democracia e da cidadania. No campo educativo o pecado da avareza está na orientação da política ser direcionada a competição econômica, relacionado o desenvolvimento econômico com o conhecimento e aprendizagem como



formulas para implantar tecnologia social, o que fragiliza e distancia dos objetivos sociais da educação gerando assim, novos moldes de exclusão social.

A **Inveja** significa Sensação ou vontade indomável de possuir o que pertence à outra pessoa. Nisso os países situados na periferia e semi periferia em sua grande maioria sentem atração e inveja pelas políticas educativas empregadas pelos países centrais. As agencias globalizadoras (FMI, BM, EU OMC) por sua vez, tem induzido as demandas internas das políticas educativas ao modelo neoliberal reproduzindo e ajustando as políticas educativas internacionais para serem desenvolvidas no âmbito nacional sem considerar as especificidades e singularidade dos contextos histórico, social, cultural, político e econômico.

Esta realidade tem repercutido na pedagogia dos currículos educacionais em todas as nações, onde tem se tornado mais global, na tentativa de padronizar a sociedade do conhecimento. O que tem ocorrido na política nacional de educação é a tentativa de homogeneizar e uniformizar as escolas em razão da diversidade e multiplicidade, onde o Estado insistiu na uniformização de práticas, valores, modalidades e conhecimento no intuito de gerar uma agenda educacional globalizada, instaurando padrões educacionais comuns, acabando por desconsiderar as características locais, de cada realidade e de cada nação.

Segundo Pacheco e Pereira (2006) as práticas escolares decorrem de um plano curricular com base em conteúdos e disciplinas tentando similar o padrão de conhecimento a nível mundial. É preciso rever se as contribuições e esses padrões de fato atendem a qualidade dos processos de aprendizagem nos quais os alunos precisam dominar, uma vez que estes têm necessidades diversas no campo do saber. Esta prática tem se estabelecido porque o mundo globalizado tem, por conseguinte, a visão de sociedades abertas ao conhecimento, na qual os conteúdos de escolarização são compartilhados em diferentes países por meio de troca de experiência e cooperação educativa, tendo em vista que o processo escolar desde seu principio, traz uma política de estruturação escolar e diretrizes de homogeneização.

A **Soberba** trata do comportamento que denota orgulho, arrogância. Neste sentido, a globalização ao longo das décadas tem associado o poder econômico e político, o que por sua vez tem aliado ao processo educacional uma construção com base em indicadores estatísticos para gerenciar e dá ênfase a competitividade,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

estruturando a educação em números, e não em qualidade significativa para o processo de emancipação do cidadão na perspectiva do conhecimento.

A homogeneização é na prática, sustentada pelos organismos transnacionais e supranacionais, inscrita no geral das políticas públicas, onde o Estado propõe uma descentralização que no cotidiano atua de forma diferente: centralização quanto à regulação do currículo, forma de execução, conteúdos ensinados e formas de avaliação.

O Estado tem um fator preponderante neste percurso das políticas educacionais centralizadoras, pois as escolas estão estruturadas de poder incidindo nas decisões curriculares em virtude da construção e afirmação da identidade.

Com vista a uma padronização ou uniformização das práticas educativas, o que se observa nos dias de hoje são maneiras de educar para o mundo capitalista e competitivo. Desse modo, o capitalismo presente em nossa sociedade impõe que a educação seja realizada nos mesmo moldes. Assim, a crise no sistema público de ensino está instaurada pressionada pelo sistema capitalista que exige metas a serem cumpridas pelos gestores da educação. Nessa perspectiva Mészáros defende que é necessário pensar a educação para além do capitalismo predominante em nossa sociedade, pois a educação não é mercadoria. Segundo ele "deve haver uma radical mudança estrutural. uma mudança que nos leve para além do capital, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo" (2014, p.26).

A vaidade está na arrogância de mostrar números e homogeneização para disfarçar a participação democrática. E como exercício este processo ocorre separando governantes e governados, criando debates que não produzem efetividade, se apresentando muitas vezes de forma repetitiva, limitando as propostas de reforma educacional mais coerente com a realidade dos sujeitos envolvidos do processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, a globalização ampara as práticas uniformizadoras da escola e possibilita a padronização dos indivíduos, tornando as instituições dominantes, em relação aos atores envolvidos no processo das práticas pedagógicas: alunos e professores. Estes últimos são avaliados e responsabilizados mais pelos resultados da aprendizagem dos alunos do que pelas suas competências pessoais e de gerenciamento de aprendizagem, gerando um distanciamento das reformas curriculares.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

A **Luxúria** se manifesta no comportamento desmedido em relação aos prazeres carnisais, Mendes (2009) refere-se à luxúria nesse contexto como fruto de um sistema educacional negligenciado, abusivo, manipulado por índices, comparações, indicadores.

A **Ira** pode ser identificada através de alguns fenômenos sociais como: a violência, a exploração sexual, o racismo, artifícios usados pelos mais fortes numa tentativa de exterminar os mais fracos, despertando o ódio, a revolta. Assim as promessas emancipatórias continuam inconclusas e inacabadas.

A **Gula** é a forma de se alimentar bem culturalmente e educacionalmente, mas as vezes essa forma pode destruir comunidades e causar desequilíbrio.

A **preguiça** nos leva a um ciclo vicioso. As vezes nós não fazemos nada e esperamos as coisas acontecerem, dessa forma, acumula-se um vazio de ideias políticas, econômicas, sociais e educacionais, nos apoiando em ferramentas tecnológicas decorrente da globalização, contribuindo para uma banalização e precarização do sistema de ensino e ocasionando uma inversão de identidade no sistema educacional.

O LEGADO FREIRIANO

Nas últimas décadas, Paulo Freire vem-se consolidando como um dos maiores educadores dos séculos XX e XXI, na medida em que propõe uma Concepção de Educação que se materializa na construção do conhecimento de forma eminentemente crítica, emancipatória e protagônica do ponto de vista pessoal, social e político, visando as transformações do sujeito aprendente e da sociedade onde vive.

O legado Freiriano está fundamentado em conceitos de politicidade, historicidade, dialogicidade, conscientização, emancipação, autonomia, liberdade e esperança no intuito de refletir a educação e as políticas educativas na edificação da cidadania e da democracia.

Paulo Freire (2011) defende a teoria de que a educação não é neutra, portanto não está separada do caráter político - ideológico, pois é necessário que o sujeito tome consciência de sua realidade, já que não nasce pronto e está sempre em constante aprendizado, onde o conhecimento possibilita enxergar a realidade de opressão que o cerca e facilita a tomada de consciência crítica afim de que seja viável o processo de libertação e transformação, compreendendo ação – reflexão - ação na qual o sujeito de



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

reconhece como parte integrante da história, uma vez que estes são seres inacabados e constantemente buscam ser sempre mais.

A função de transmitir o conhecimento científico se faz importante no contexto escolar, mas essa não é a principal função que a escola deve cumprir. Roberto Carlos Simões Galvão, escritor e mestre em Fundamentos da Educação, acredita que a educação deve visar a convivência social, a cidadania e a tomada de consciência política. Para ele educar para a cidadania faz de cada pessoa um agente transformador do seu ambiente. E completa dizendo:

[...] a ideia de educação deve estar intimamente ligada à prática da liberdade, democracia e cidadania. A educação não pode preparar nada para a democracia a não ser que também seja democrática. Seria contraditório ensinar a democracia no meio de instituições de caráter autoritário. (SIMÕES, 2016)

A construção do conhecimento e a tomada de consciência de si e do mundo são processos indissociáveis, que se consolidam em relações sistemáticas, estabelecidas no cotidiano educativo e para além dele. Não é algo pronto e acabado. Antagonicamente, delineiam-se a partir de cada pequena ação – reflexão proposta, das diferentes experiências vividas e compartilhadas, de cada dúvida superada, de um questionamento debatido, do surpreendente desabrochar interior, dos conflitos que emergem, das problematizações desencadeadas, concretizando-se, portanto, de forma intermitente e dialética.

Nessa perspectiva, dentre as características necessárias para a realização de uma prática pedagógica progressista e humanizadora, enfatiza-se, a presença fundamental da dialogicidade, do exercício do pensamento crítico e o despertar do homem enquanto sujeito de sua própria história e da história do mundo.

Na concepção de educação proposta por Freire (2015), o processo de humanização tem como principal objetivo superar as contradições sociais expressas por meio da segregação, do preconceito, da indiferença relacionada às vulnerabilidades sociais, da desigualdade socioeconômica. Bem como outras inaceitáveis injustiças geradas pelo paradigma de uma sociedade edificada na ética mercadológica do modo de produção capitalista globalizado.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Esse processo histórico surge da dialogicidade. É através dessa comunicação que parte a ação do sujeito para ser humanizado, pois o diálogo envolve uma prática social que requer um contato amplo com o conhecimento coletivo, individual, científico, crítico e principalmente transformador, impulsionando para a emancipação, dando aos sujeitos meios para expressarem e reconstruírem a participação aproximada da liberdade, justiça e igualdade.

O exercício de pensar criticamente sobre a realidade e seus condicionamentos, com olhar aberto, indagador e curioso, torna-se imprescindível. É potencializando o ir e vir da prática pedagógica como a possibilidade, de desvelar, no próprio contexto sócio-histórico, as alternativas de práticas educativas e intervenções sociais comprometidas com a libertação do homem, que educadores e educandos materializam numa participação mais ativa e, portanto, cidadã, nos seus contextos e cotidianos. Somente olhando para a realidade de maneira crítica, refletindo sobre ela e compreendendo suas contradições, os seres humanos se apropriam da sua condição de sujeitos históricos, podendo então, projetar ações e transformações na realidade social.

Esta concepção de Educação fundamenta-se no materialismo histórico- dialético e reconhece os seres humanos como sujeitos de sua própria história, capazes de construir novos processos de sociabilidade na relação entre si e com o mundo. Se reveste numa prática educativa sistemática que parte da realidade material dos envolvidos, que compartilha a troca de experiências na construção do conhecimento mais elaborado, problematiza a história do sujeito e do mundo em que este se insere de forma crítica e criativa e concebe o mundo e as pessoas num constante processo de transformação e movimento, em que teoria se materializam em ação – reflexão - ação como referencial metodológico na construção do saber.

Como afirmava Paulo Freire:

[...] 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. (FREIRE, 2015)

A pedagogia da autonomia articula-se com a dimensão dialógica na prática educativa com uma abordagem pela igualdade na diferença como fundamento da nova



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

relação entre educador e educando, na qual precisam socializar as ações coletivas para romper com as ideologias conservadoras instituídas pelo Estado burocratizado e pelo capital. Logo, a defesa de uma educação libertadora e emancipatória articula-se com a dialogicidade e autonomia para a prática democrática no intuito de transformar a realidade.

Neste sentido, Paulo Freire define:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. (FREIRE, 2011)

É, pois, na relação dialógica – imbuída de intencionalidade pedagógica, que surge a possibilidade de consolidar um processo educativo reflexivo e crítico, resultando numa prática transformadora e emancipatória. Esta constrói-se como dialogicidade, pois ultrapassa o diálogo por si só, e estabelece vínculo com a existência daquele a quem se dirige, traz sentido e significado às experiências vividas, amplia as possibilidades e desvela o mundo e as relações estabelecidas neste. Tal processo é construído e conquistado em conjunto, entre educador e educando, que se põem a dialogar na intencionalidade de estabelecerem caminhos de mudança através da ação reflexiva de sua presença no mundo.

O diálogo exige e gera o pensar crítico, na percepção do sujeito como ser histórico capaz de produzir suas próprias escolhas. Fundamental ainda é atentar para a importância da interação entre a ação e a reflexão, pois o diálogo como dimensão do ato educativo não ocorre apenas pela ação e nem somente pela reflexão, mas em todo o processo. Cada ação educativa que pretende ser um espaço fomentador de diálogo já caminha na busca de práticas educativas que respeitem as potencialidades e saberes dos educandos como ponto de partida do processo de construção de conhecimento. Porém, a palavra diálogo, se mal empregada ou mal compreendida, confunde-se com práticas educativas de estímulos, como pergunta e resposta, o que não se constituem em práticas dialógicas.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

O equívoco se dá quando a relação dialógica é confundida como pergunta feita pelo educador, que possibilita ao educando confirmar a ele, o entendimento daquilo que foi exposto. Este direcionamento prévio, como verdade a ser alcançada pelo educando, não pode ser denominado de diálogo, pois reduz o protagonismo do sujeito na sua construção de conhecimentos, não havendo assim possibilidade para uma nova síntese. Essa compreensão de diálogo por parte do educador, na verdade, revela práticas tradicionais de ensino, pois configuram - se como transferência de conteúdos pré-definidos e numa postura autoritária do educador, como possuidor de uma verdade a ser transmitida.

Assim, o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu - tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. (FREIRE, 2010, p. 92).

Portanto a pedagogia de Paulo Freire aponta para uma educação que pode ter experiência a partir das condições econômicas, socioculturais, política e ideológica dos sujeitos, cuja política educacional precisa ser percebida como uma área instável no contexto da globalização na qual requer cidadãos críticos capazes de questionar, negociar e confortar conhecimentos. Para isso é preciso que ocorram modificações, imprescindível de repensar na mudança estrutural na qual, embora a globalização acelere este processo de transformação das sociedades, se faz necessário rever paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que antes propiciavam sólidas localizações aos indivíduos e estes se encontram hoje articulados à uma identidade nacional, historicamente determinada. Segundo Hall (2003 apud Pacheco e Nancy 2006), o homem pós-moderno não tem uma identidade fixa ou permanente, pois assume diferentes identidades em momentos diferentes.

Para tanto, Freire defende que:



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

[...] a leitura crítica do mundo é um que – fazer pedagógico-político indicotomizável do que - fazer político-pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade. A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos. (FREIRE, 2015)

Assim, o processo educativo deve ser muito mais do que o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. É, pois, o desenrolar de um ciclo em que educadores e educandos afloram seus afetos, pensamentos e criticidades, e vão, progressivamente, refletindo, problematizando e transcendendo sua visão de mundo, de ser humano, da sociedade, das relações de poder, das opressões, dos direitos, entre outros.

CONCLUSÕES

Articulando as dimensões tratadas no texto de Madalena Mendes, “*Os sete pecados da governação global: Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação*”, publicado em 2009 na *Revista Lusófona de Educação*, ed. 14, pp. 61-76, fundamentadas pelo pensamento de Paulo Freire, Anthony Giddens, José Augusto Pacheco, Nancy Pereira, Madalena Mendes pode-se afirmar que o diálogo e a problematização da realidade concreta de maneira permanente, materializam o exercício do pensamento crítico, que por sua vez, ocorre numa relação em que educador e educando aprendem e ensinam simultânea, democrática e horizontalmente.

A escola é um cenário atrativo para ações de caráter contraditórios, onde as políticas educacionais são colocadas de forma dilemática nesse cenário. A ausência da proteção do estado enfatiza dois pontos: a regulação estatal e auto regulação, assim, o estado transfere para a sociedade as suas responsabilidades e deveres referentes à questão social, e se omite frente a responsabilidade de ação para solucionar os problemas, passando a exercer um papel inovador para as novas formas de controle estatal.

Desta forma, a educação, por ser uma prática humana e social que transforma os seres humanos em todas suas dimensões, não pode permitir que a globalização exclua os aspectos particulares de cada nação como por exemplo: a cultura, a língua, as tradições e os costumes firmados desde os princípios educativos respeitando cada



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

identidade nacional. Pois, as frequentes alterações e modificações sociais e educacionais levam constantemente a novos problemas que necessitam ser resolvidos de forma contínua, reflexiva e progressiva através de estratégias próprias, específicas e contextuais atendendo à heterogeneidade dos diversos agentes escolares e, sobretudo, dos alunos e professores. O grande desafio é a preservação da identidade cultural frente aos inequívocos apelos do processo de globalização.

Se para Paulo Freire (2011) a experiência de ensinar exige do educador o reconhecimento de que a educação é ideológica. Somente uma prática calcada no diálogo, tal qual exposto, permite reconstruir um saber a partir da realidade concreta de homens e mulheres e não um saber pronto e acabado, determinado em última instância por relações de desigualdade social, e que, produz um saber e um conjunto de valores que justificaria também essa desigualdade. Afere-se, então, que é através das práticas dialógicas que se pode construir um conhecimento livre da ideologia dos dominantes, e que, portanto, tem um caráter libertador. Desta forma, exige-se dos educadores disponibilidade para o diálogo e justifica-se sua fundamental importância no processo educativo.

Logo, se faz necessário a construção de uma agenda democrática, participativa e emancipatória para efetivar o sistema educativo e estruturá-lo, para que do ponto de vista metodológico sejam apreciadas as necessidades e características sociais, culturais e políticas, pois é na materialidade que se produz o ser social, ideias, pensamentos e concepções educacionais, e os sistemas educacionais se tornam mais eficazes no preparo de uma cidadania que seja capaz de enfrentar as mudanças no sistema produtivo.

De fato, vive-se um momento de grandes turbulências, dúvidas, inquietações, polêmicas. O debate acadêmico se vê diante de uma encruzilhada que está a lhe exigir rápidas e, cada vez mais, difíceis respostas face à complexificação dos processos sociais que, hoje, se dá no mundo.

Mas, não se pode, nem mesmo se deve perder de vista que o universo da utopia é o da dialética constante e permanente, do possível e do impossível, o que impulsiona buscar saídas, possibilidades, em meio aos limites que a realidade concreta impõe.

Em que alicerces deve ser construído um projeto de educação que se coloca a serviço dos excluídos, rumo à construção de estruturas sociais, verdadeiramente, justas e



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

solidárias? Os alicerces desejados, sonhados e exigidos são aqueles que: se acham firmados na razão comunicativa que considera o homem em sua plenitude; um ser de reciprocidade e alteridade; um ser capaz de nutrir a emoção, a paixão, a utopia; um ser que encontra na arte uma forma superior de sua expressão; um ser capaz de redescobrir a sua espiritualidade, de considerar a transcendência como uma de suas dimensões intrínsecas.

Mas também comprometidos com a instalação de uma nova ética, tomada enquanto defesa da vida e estando presente em todas as atividades humanas em suas interações concretas, através do trabalho, da ciência, da tecnologia e no próprio exercício do poder, da prática da democracia e da cidadania; capazes de repudiarem todas as formas de desenvolvimento anacrônico, a tirania dos projetos políticos descomprometidos com o bem-estar coletivo e qualquer mecanismo de dominação e domesticação da consciência humana; vinculando os valores do desenvolvimento, da democracia e da liberdade humana à construção de uma pedagogia crítica e participativa na direção dos interesses da maioria da população; incorporem os avanços da ciência e da tecnologia como elementos que se colocam a serviço do processo de aperfeiçoamento do homem e de sua liberação para desenvolver outras dimensões da vida.

Defende-se, portanto, um projeto de educação que se traduz na busca, na descoberta e avanço de novas significações que garantam ao homem o poder - ser - mais- homem.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30ª Ed. 2011.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 12ª Ed. 2010.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Ed. UNESP, 2012.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

MENDES, M. Os sete pecados da governação global. Paulo Freire e a reinvenção das possibilidades de uma pedagogia democrática e emancipatória da educação. **Revista Lusófona de Educação**, 14, pp. 61-76. 2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2005.

PACHECO, José Augusto e PEREIRA, Nancy. **Globalização e identidades educativas. Rupturas e incertezas**. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 13-28.

GALVÃO, R. C. Simões. **Educação para a cidadania: o conhecimento como instrumento político de libertação**. Disponível em:
<http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0050>. Acesso em 10/07/2015.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA PARA ALÉM DA LUTA PELA TERRA

*Ariosto Moura da Silva*⁶

RESUMO: Este artigo faz parte das nossas reflexões no doutorado. Buscamos discutir se é possível construirmos um processo educativo social e escolar a partir de políticas públicas educacionais locais, na perspectiva do que foi proposto pela Lei Federal 10.639/03 e, pelas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB 8/2012), considerando os elementos raciais e culturais como elementos potencializadores para ampliar e consolidar a coesão da comunidade quilombola. Sendo assim, nosso objetivo com este trabalho foi “compreender como as ressemantizações do conceito de quilombo, de ontem e de hoje, possibilitam a construção de uma educação escolar diferenciada capaz de ampliar e consolidar a coesão interna da comunidade quilombola, para além das narrativas comuns de luta pela posse da terra”. Nossa perspectiva metodológica foi norteada pela pesquisa bibliográfica e, por isso, escolhemos alguns pensadores que nos ajudaram a compreender as interpretações produzidas sobre quilombo pelo viés da historiografia: Moura (2014), Gorender (1980) e Gomes (2015); e por outro lado alguns antropólogos que ajudaram a capturar as ressemantizações do conceito de quilombo: Almeida (2006, 2011), Arruti (2008,2010), Leite (1990, 2000). Para dialogar com a política educacional inserimos as contribuições de Moura (1999), Nunes (2006,2008), Freire (1977,1985), Candau (2010) Nilma (2007) e Silva (2010).

Palavras-chave: Quilombo. Educação quilombola. Educação escolar quilombola.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte das nossas reflexões na construção da tese de doutorado. Buscamos discutir, se é possível construirmos um processo educativo social e escolar a partir de políticas públicas educacionais locais, na perspectiva do que foi proposto pela Lei Federal 10.639/03 e, pelas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB 8/2012), considerando os aspectos raciais e culturais como elementos potencializadores capazes de ampliar e consolidar a coesão da comunidade quilombola. Com isso, não estamos querendo simplificar a luta pela titularidade das terras, ou tira o foco da questão fundiária, ao contrário, queremos compreender como as peculiaridades da organização e articulação política que permeiam e sustentam as comunidades quilombolas podem ir para além da luta pela posse da terra.

Partimos do pressuposto de que existem outras formas e tramas que podem influenciar a união da comunidade em torno de um patrimônio sociocultural. Na esteira

⁶Ariosto Moura da Silva: Graduado em Filosofia e Direito. Professor efetivo da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI; Membro do Núcleo de Pesquisa Roda Gríó; Mestre em Educação e Doutorando em Educação na UFPI. E mail: ariosto.moura@hotmail.com



desta reflexão, portanto, elegemos como objetivo para este trabalho “compreender como as ressemantizações do conceito de quilombo, de ontem e de hoje, possibilitam a construção de uma educação escolar diferenciada capaz de ampliar e consolidar a coesão interna da comunidade quilombola, para além das narrativas comuns de luta pela posse da terra”.

Neste sentido, no conjunto das leituras realizadas, percebemos que a questão da posse da terra, para algumas das comunidades ainda continua sendo um problema fundamental. Elas vivem sob a constante ameaça do grande latifúndio. Já, para outras, esta questão fundiária já foi resolvida, e agora, enfrentam outros problemas emergentes que coloca em risco a coesão da comunidade. De fato, a regularização fundiária sozinha não é suficiente para produzir alterações ou transformações do estado de coisas. Ela não funciona como uma varinha mágica. No entanto, sem esta regularização as coisas seriam ainda piores. Ela é uma condição fundamental.

Para dar apoio a este nosso trabalho, num primeiro momento, escolhemos alguns pensadores que nos ajudam a compreender as interpretações produzidas sobre quilombo pelo viés analítico da historiografia: o pensamento de Moura (2014), Gorender (1980) e Gomes (2015) e num segundo momento, com a ajuda de alguns antropólogos, buscamos capturar as ressemantizações pelas quais o conceito de quilombo passou e os seus desdobramentos atuais a partir das análises de Almeida (2006, 2011), Arruti (2008,2010), Leite (1990, 2000).

Neste sentido, a perspectiva metodológica norteadora deste artigo nos fez perceber imediatamente que estamos sempre nos encontrando na fronteira das escolhas, de métodos certos ou errados. Essas escolhas sempre são imperativas e indispensáveis para levar a diante uma pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Entretanto, no nosso entendimento, não existe um método melhor ou pior de pesquisa, mas um método mais adequado. Sendo assim, nosso em entendimento é que um “mínimo de estruturação” na pesquisa se faz necessário, pois em consequência do processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas que vão emergindo pode-se impactar, tanto participantes, como pesquisador em suas influências recíprocas e, por esta razão, escolhemos dialogar com a pesquisa bibliográfica, não por que ela seja a melhor, mas sim por entendermos da sua adequação ao nosso trabalho.



No percurso deste pensamento, entendemos também, que a adequação da pesquisa bibliográfica se deve ao lastro de significados, motivações, aspirações que permeiam o universo dos indivíduos ou dos grupos sociais em constante produção de sentidos e, portanto, de forma infinita. Sendo assim, só podemos escolher alguns entre tantos.

AS RESSEMANTIZAÇÕES DO CONCEITO DE QUILOMBO: OS QUILOMBOS DE ONTEM E HOJE

É muito comum ao ouvirmos o termo quilombo pensarmos em algo homogêneo, uniforme. No Brasil, os termos mocambos e depois quilombos foram usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. Segundo Gomes (2015, p.10) são termos originados da África Central a partir do século XVII. Neste sentido, a palavra quilombo foi associada aos guerreiros *imbangalas* (jagas) e seus rituais de iniciação, enquanto mocambo, ou *mukambu* tanto em *kimbundu* como em *kicongo* (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. Não se origina de uma África, mas de várias partes da África.

Para Munanga (1996, p. 58) no contexto brasileiro estes termos têm haver com alguns ramos dos povos bantu, por exemplo, os grupos *lunda*, *ovimbundu*, *mbundu*, *kongo*, *imbangala*, escravizados no Brasil, cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. Embora o termo quilombo (kilombo) seja uma palavra de língua *umbundu*, seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos africanos nos séculos XVI e XVII (Angola e Zaire.) que inclui conflitos pelo poder, cisão dos grupos, migrações em busca de novos territórios e alianças políticas entre grupos de fora (MUNANGA, 1996). Desta maneira, é possível que os quilombos no Brasil, reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, guarde semelhanças com os quilombos africanos. Mas não eram homogêneo, todos iguais.

O conceito de quilombo foi sendo inventado a partir das condições históricas e da produção dos vários discursos e práticas que deram origem ao que conhecemos historicamente como quilombo. Por conseguinte, ele é ao mesmo tempo fruto de



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

discursos e de práticas sociais que estabelecem relações de poder. Neste sentido, cabe ressaltar que: “*dis-cursus* é, originalmente, a ação de correr para todo lado, idas e vindas, *dérmaches*, intrigas e que os espaços são áreas reticulares, tramas, retramas, redes, *desredes* de imagens e falas tecidas nas relações sócias” (ALBUQUERQUE JR, 2001, p.23).

Para nos ajudar a extrair as interpretações produzidas sobre quilombo pelo viés analítico do pensamento de historiográfico, escolhemos os trabalhos de Moura (2014), Gorender (1980) e Gomes (2015), além das análises de Almeida (2006, 2011), Arruti (2008,2010) e Leite (1990, 2000) que nos ajudaram a capturar as ressemantizações tecidas pelos véis antropológicos do conceito de quilombo e os seus desdobramentos atuais.

O QUILOMBO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Partimos da premissa de que a identificação do afrodescendente como um trabalhador escravizado, feita por Moura (2014) produziu uma nova interpretação da história da escravização dos africanos e afrodescendentes. Na sua obra “Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições e guerrilhas”, este autor, de uma forma geral, rompe com o pensamento comum que considerava os escravizados como uma massa passiva sobre a qual os verdadeiros atores – seus possuidores - interpretavam o seu drama histórico existencial. Este foi um pensamento historicamente equivocado. Na verdade, Moura (2014) demonstra que durante todo o período colonial e imperial os escravizados não se resignaram. Eles protestaram e lutaram por sua liberdade e dignidade. É importante destacar que as revoltas e os quilombos não foram algo excepcional, exceções que confirmam a regra. Eles se constituíram em uma maneira de ser dos trabalhadores, uma forma de reação numa sociedade assentada na mais brutal forma de exploração: a escravidão.

Seguindo o pensamento de Moura (2014) podemos entender que houve desmistificação da ideia do africano e afrodescendente submisso, aquele que não se importava com sua situação de cativo. Frente a isso, nos pareceu verdadeiro presumir que a participação dos escravizados no processo abolicionista e libertário, como sujeitos de sua história e da história do Brasil não foi apenas episódica, mas uma constante. Desse modo, a interpretação de Moura (2014) rompe com a visão culturalista, ilustrada



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

na obra de Gilberto Freyre (2004), e demonstra que em todos os lugares onde houve escravidão, houve resistência. Assim diz Moura nos diz que:

O quilombo foi incontestavelmente, a unidade básica de resistência do escravo. Pequeno ou grande, estável ou de vida precária, em qualquer região em que existisse a escravidão lá se encontrava ele como elemento de desgaste do regime servil. O fenômeno não era atomizado, circunscrito a determinada área geográfica, como a dizer que somente em determinados locais, por circunstâncias mesológicas favoráveis, ele podia afirmar-se. Não. O quilombo aparecia onde quer que a escravidão surgisse. Não era simples manifestação tópica [...] (MOURA, 2014, p.163).

Ao tratar especificamente sobre os escravos e movimentos políticos, Moura (2014) argumentou que a participação dos cativos ocorrida durante a Colônia e o Império nos movimentos políticos foi uma decorrência lógica da situação em que se encontravam. Sendo assim, ampliando esta afirmação, inferimos que a presença dos afrodescendentes nas lutas, levantes e tentativas de sedição organizadas durante o desenvolvimento histórico do Brasil, foi uma constante e comum, por exemplo, como a Inconfidência Mineira, em 1789 e a revolta dos alfaiates, na Bahia, em 1798.

Diante das considerações de Moura (2014), temos uma primeira ressignificação do quilombo como forma de resistência, como reflexo da inconformidade do trabalhador cativo reagir à violência imposta pela escravidão, vista como algo inerente ao trabalho compulsório.

Sendo assim, devemos ressaltar e ter presente que cada quilombo teve características próprias. Provavelmente, podem até ter se constituído em “rede” de solidariedade entre os trabalhadores escravizados e os aquilombados. Mas nunca eram totalmente iguais. Certamente, havia uma boa articulação entre os escravos fugidos e os escravos das fazendas e engenhos no intuito de conseguir, além de viveres, conseguir também informações. Provavelmente, seria esta a ligação entre os dois grupos que mais atormentava a sociedade escravista. Ela refletia a invenção de uma imagem positiva, o quilombo como uma forma de resistência tanto, para quem estava fora como para quem estava dentro das senzalas.



O QUILOMBO COMO FORMA DE MINAR O SISTEMA ESCRAVISTA

Seguindo outro raciocínio temos adiante a ideia do trabalhador escravizado retomado por Gorender (1980) o qual deu uma interpretação inovadora. Para ele o trabalhador escravizado teve que aprender o que ele chamou de a “arte da sobrevivência”. Certamente não se tratava de uma adaptação resignada à escravidão. O escravo adaptado não significou ser um trabalhador passivo, resignado. Aqueles que, não fugiram para os quilombos, não tiveram a mesma sorte. Não restava alternativa, senão adaptarem-se ao trabalho imposto sobre constante ameaça da violência. Ou seja, os que não fugiram para os quilombos também resistiram à escravização.

Segundo a argumentação de Gorender (1980) a resistência do cativo aconteceu de variadas formas. Para ele a própria adaptação à coação diária, à violência e à própria condição servil foi uma forma de resistência. Deste modo, o cativo impedia sua coisificação social, imposta pelo modo de produção, e sua conversão em coisificação subjetiva.

É preciso sublinhar que para Gorender (1980), a interpretação histórica, sob o prisma de categorias sociológicas — e não mais cronológicas de acontecimentos políticos — abriu possibilidades para o Brasil dar os primeiros passos numa reinterpretação da sociedade nacional após a Abolição. Ou seja, a extinção da escravatura passou a representar um divisor de épocas. No entanto, ele argumenta que não se fez do escravo uma categoria central explicativa da formação social extinta. Na sua interpretação, o cativo sempre figurou no quadro geral da sociedade brasileira, mas ela nunca foi explicada a partir dele. Desta maneira, por motivos ideológicos, a interpretação sociológica colocou a classe senhorial no centro e, guiando-se por caracteres exteriores, modelou a história a partir de uma sociedade patriarcal e aristocrática (GORENDER, 1980).

Por tudo isso, presume-se que para Gorender (1980) foram os atos individuais dos cativos que defenderam a vida biológica do trabalhador e que desgastaram o regime escravista. A resistência astuciosa ao trabalho compulsório de maneira individualizada tais como fugas, agressões e atentados aos senhores e feitores foram atos de resistência que, sem dúvida, salvaram os cativos da coisificação subjetiva. É importante ter presente que para Gorender não era tão fácil despertar no escravo uma consciência



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

revolucionária dirigida à transformação social, pois a introdução de africanos no sistema colonial trazia não só diferenciações étnicas, mas religiosas, linguísticas e culturais que aprofundavam as separações, os estranhamentos e as hostilidades.

Para nós ficou claro que, segundo Gorender (1980), algumas das interpretações do Brasil se deram com ênfase na economia exportadora presente nas sociedades coloniais. Nesses casos houve o que Gorender denominou como “figura do plantador”, como forma de emersão do patriarcalismo, expresso na pessoa do empresário colonial que lidava com o fator trabalho. O trabalhador escravizado foi tido por contingente, ficando à margem da preocupação no estudo das especificidades das relações de produção escravistas. (GORENDER, 1980).

Diante do exposto, é verossímil, sem dúvida, que a invenção dos quilombos contribuiu para minar o sistema, mas, objetivamente, não foi capaz de por fim a escravidão. Esta tese defendida por Gorender (1980) parece ser impactante. Entretanto é compreensível. Para ele, a posição social ocupada forçadamente pelos cativos não lhes permitia ir além de uma consciência oposicionista regressiva, ou seja, por si só. Entretanto, enquanto classe, não alcançariam a consciência revolucionária e seus atos, por mais avançados que fossem, visavam à liberdade individual dentro do próprio regime escravista ou, no máximo, uma organização camponesa em substituição a economia de plantagem, no entanto, não seriam capazes de subverter a ordem escravocrata. Era preciso mudar o sistema de produção, sua maneira de estruturação da sociedade. Sua resistência em ser coisificado fez com que ele recuperasse a sua condição humana, ainda que na condição servil.

O QUILOMBOS COMO COMUNIDADES RURAIS AFRODESCENDENTES

Por outro viés, a abordagem histórica de Gomes (2015) nos remeteu a compreensão de que, em vez de falarmos de quilombo como comunidades isoladas da cultura e da sociedade envolvente, deveríamos falar das formas de ocupação de terras, seja como escravos fugidos, libertos ou roceiros. Partindo desta perspectiva, o conceito de quilombola ganharia um aspecto híbrido e no significado da categoria escravo se incluiria aspectos da cultura dos camponeses e roceiros.



Alguns indícios históricos de constituição de comunidades afrodescendentes rurais, analisadas e interpretadas por meio dos conceitos de campesinato e comunidades camponesas quilombolas, abriram possibilidades de se criar o conceito de campo afrodescendente para representar a condição da população ex-cativa no período Pós-Abolição.

Segundo Gomes (2015), a historiografia sobre a escravidão tem dado pouco destaque às fugas. Em geral elas aparecem como atos repetitivos — quase banalizados — da resistência escrava e, portanto, sem sentido político. Em sua opinião o escravo fugido tem sido visto como alguém “inadaptado” ao regime da escravidão, extenuado pela carga de trabalho e as condições de vida impostas (alimentação, vestuário, habitação, castigos físicos, etc.) que procurava evadir-se do domínio senhorial.

Diante desta visão, Gomes (2015) formula sua crítica contestando uma interpretação que prioriza meramente os aspectos econômicos dos processos de fuga. Ou seja, ele é contrário à ideia de que as fugas geravam prejuízos materiais com a perda do produto direto (o escravo) e do lucro por ele gerado. Isso se constituía numa visão simplista, generalizadora de que na maioria das vezes os cativos fugiam com o único objetivo de causar prejuízo econômico aos seus senhores ou porque eram muito castigados.

Consequentemente Gomes (2015) discorda da ideia de que os quilombos eram agrupamentos marginais ao mundo da escravidão, de que praticavam a política do isolamento, numa tentativa de reconstruir pequenas Áfricas como alternativas ao ambiente opressivo das senzalas. Muitos quilombos, em lugares diferentes e épocas diversas, mantinham relações contínuas, econômicas, culturais e mesmo familiares entre quilombolas e cativos. Nas suas palavras, ele diz que:

Houve quem dissesse que os quilombos/mocambos se isolaram do restante da sociedade e que tal isolamento – via de proteção – foi fundamental para sua reprodução. Seriam assim construídas imagens de quilombos localizados em montanhas e planaltos, incrustrados em serras ou áreas inóspitas, bem distantes, nunca localizados ou alcançados. No Brasil – ao contrário de outras áreas escravistas nas Américas – as comunidades de fugitivos se proliferaram como em nenhum outro lugar, exatamente por sua capacidade de articulação com as lógicas econômicas das regiões onde se estabeleceram (GOMES, 2015, p.20).



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Partindo desta afirmação, nos parece que os quilombos foram em parte invisibilizados e estigmatizados durante o século XX. De fato, parte deste processo pode ser imputar às políticas públicas – ou a falta delas – durante este tempo que não enxergaram nos recenseamentos populacionais, censos agrícolas e recenseamentos educacionais centenas de povoados, comunidades, bairro, sítios e vilas de populações afrodescendentes, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas (GOMES, 2015).

Nesta lógica de pensamento, compreendemos que a questão fundamental, para o afrodescendente quilombola ou não, no período do pós-abolição, consistia em saber o significado de ser cidadão, de ser integrado ou ser transformado em brasileiro. Os escravos e seus filhos não precisavam mais ser alertados sobre a herança e o legado do cativo. Elas não existiam mais, foram reinventadas em formas de parentescos, visões de mundo, lembranças e recordações. Tudo tinha sido modificado e desconstituído.

Entretanto, observamos que essa herança e o legado do cativo não eram apenas fardos que arrastavam inexoravelmente ou que poderiam se desfazer na primeira esquina da liberdade. Eles ficaram impressos, marcados nos seus corpos e nas suas mentes, não em termos biológicos, mas em termos das expectativas políticas. Sendo assim, a luta por terra e educação, além de enfrentar a costumeira violência, eram direitos, interesses e desejos redefinidos, tanto em termos étnicos e culturais. Havia, portanto, muita coisa em disputa.

A partir da Constituição de 1988, o significado do termo quilombo inscrito no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), passou a evocar um sentido de caráter cultural, apoiando-se na interpretação dos artigos 215 e 216 da Constituição (BRASIL, 1988). Em consequência disso, em tese, o Estado brasileiro passou, de fato, a garantir o pleno exercício dos direitos culturais ou asseguraria o direito de titulação das terras ocupadas pelas comunidades rurais com origem afro-brasileira surgidas de quilombos? Este dispositivo que gerou uma nova discussão assumida pelo campo da Antropologia.

A construção do campo conceitual de quilombo, tanto no final do século XX, como na primeira década do século XXI, por suas inúmeras noções operacionais correlatas, teve como pontos de partida situações sociais caracterizadas, sobretudo, pela finalidade precípua da garantia do acesso a terra e a afirmação de uma identidade



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

própria. Em outras palavras, para alguns agentes e os movimentos sociais, o esforço de conceituação adquiriu sentido por viabilizar o reconhecimento de suas formas intrínsecas de apropriação dos recursos naturais e de suas territorialidades específicas.

Diante desta compreensão, Almeida (2006) nos diz que o que está em jogo não é apenas a disputa pelo conceito de quilombo, uma vez que as definições têm por pretensão a classificação e por princípio elas são arbitrárias, mas sim, a disputa entre campos opostos, uma vez que a emergência do fator étnico, como componente político-organizativos, coloca em risco, os interesses patriarcais e latifundiários no Brasil.

Sendo assim, após a abolição, o quilombo passou a ser reinventado como sobrevivente, como remanescente. É o reconhecimento do que sobrou, do que é visto como residual, enfim daquilo que restou. Sendo assim, não se trata mais de discutir o que ele foi, mas sim discutir o que ele é e como essa identidade foi e está sendo construído. Neste sentido, não cabe mais ficar imaginando o quilombo a partir de escavação arqueológica em busca de indícios materiais e de ruíniformes de suas ancestralidades.

Cabe, pois na argumentação de Almeida (2011) a libertação da definição arqueológica, histórica *stricto sensu* e das outras definições frigorificadas de quilombo, funcionando como uma camisa-de-força, ou seja, da definição jurídica do período colonial e imperial e, até mesmo, daquela que a legislação republicana nada acrescentou, por achar que já tinha resolvido o problema com a abolição da escravatura (ALMEIDA, 2011, p.69).

Em síntese, diante do exposto, na observação etnográfica fica cada vez mais expresso o reconhecimento pormenorizado de situações localizadas, das análises dos agentes sociais sobre sua identidade coletiva e não se exaure na definição de historiadores ou de geógrafos que reproduzem acriticamente a versão dos administradores coloniais. Com isso se retira de cena a figura do classificador com sua arbitrariedade classificatória, ou seja, quem é que se julga autorizado para dizer o que o “outro” é? Quem é que define a identidade do outro e, ao fazê-lo, chama para si o poder de permitir ou de vetar? (ALMEIDA, 2011, p.85).

Na abordagem de Arruti (2008) encontramos profundas transformações que o termo quilombo sofreu, motivadas pela realidade emergente nas novas situações sociais.



No entanto, sua preocupação tem sido com o uso instrumental do conceito positivado de quilombo e sua adequação a determinados grupos e situações conjunturais.

A proposta revisionista de Arruti (2008) busca desconstruir analiticamente e a alargar na prática a ideia de quilombo insculpida no corpo do texto do artigo 68 da ADCT. Para ele, seria possível incluir, numa tradição interpretativa mais ampla, talvez, desconhecida ou apagada do universo de interesse dos latifúndios, a interpretação que superasse a dicotomia senhor/escravo.

No seu e nosso entendimento o quilombo teve seu fim legalmente com a abolição. No entanto, ainda chama à atenção, o fato de que, apesar do desaparecimento legal, isso não representou o desaparecimento real das formas de posse e de organização social que marcaram as comunidades afrodescendentes rurais. Os quilombos continuaram existindo nas formas mutantes, adaptando-se aos novos contextos legais e sociais e sustentadas por seus laços comunais ou por seus compromissos precários com aqueles que eram seus expropriadores.

Sendo assim, a preocupação de Arruti direcionava-se para a disputa que gira em torno da categoria quilombo. De fato, não se trata apenas de variações empíricas, temporais e espaciais, mas de como seu caráter analítico se conecta com os planos políticos e normativos (ARRUTI, 2008). Portanto, a questão é rever a compreensão do quilombo como formações sociais coletivas, derivadas direta ou indiretamente das contradições internas ou mesmo da dissolução da ordem escravista, pode interpelar o real significado contemporâneo do que seja de fato um Quilombo.

Nesta lógica, é compreensível a preocupação de Arruti com as rematizações do termo nas literaturas especializadas e nos agenciamentos simbólicos quando produzidos historicamente com ênfase em certos aspectos congelados e essencializados do quilombo. O primeiro que ele destaca encontra-se delineado no corpo da legislação colonial e imperial. Para Arruti (2008), isso significa apenas uma estratégia de identificação de um objeto de repressão. O segundo seria exatamente as ressemantizações radicais do termo quilombo. Apesar de considera seu desaparecimento histórico com a abolição, o termo quilombo não deixou de ser usado como uma metáfora de resistência nos discursos políticos e nos contextos repressivos e violentos contra o afrodescendente.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Face ao exposto, a preocupação de Arruti com as ressemantizações do termo quilombola tem com suporte os paradigmas que lhes são atravessados. O primeiro deles refere-se a uma visão culturalista e etnográfica pragmática que equiparara à situação das comunidades remanescentes de quilombo às comunidades indígenas marcadas pelo fenômeno das etnogêneses.

Fica patente que o uso do termo remanescente sem uma contextualização pode remeter a uma perda cultural e uma fixação no passado apontando para laços pretéritos e não para o futuro, com isso, atribuindo uma positividade àqueles grupos étnicos sem romper com a narrativa básica, fatalista e linear que os conduzem para uma direção definitiva da assimilação. Isto é, esta visão tentar resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente (ARRUTI, 2008).

Na concepção de Leite (2000), no seu artigo “Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas” faz uma releitura antropológica do quilombo do ponto de vista teórico, político e social. Para ela, o quilombo foi o primeiro foco de resistência dos africanos ao escravismo colonial no Brasil. Invisibilizados após a abolição retornaram ao debate político no período republicano, com a Frente Negra Brasileira e entra em cena novamente, no final dos anos de 1970, durante o processo de redemocratização do país.

Neste sentido, na sua concepção o retorno dos quilombos ao cenário da luta política com a constituição de 1988, acompanhado, conseqüentemente, de uma reflexão científica em processo de construção, significou que todo e qualquer fenômeno de cunho afro-brasileiro que expresse forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações, poderia ser considerado um quilombo, com direito a ser reconhecido como parcela da sociedade brasileira e não apenas como um passado a ser rememorado (LEITE, 2000).

Considera-se que sua proposta de universalização do termo quilombola traz no bojo da tradição popular brasileira uma variedade de significações do termo quilombo, ora associado a um lugar: um estabelecimento singular; ora a um povo que vive nesse lugar: as várias etnias que o compõem; ou as manifestações populares: festas de rua; ou ao local de uma prática condenada pela sociedade: lugar público onde se instala uma casa de prostituição; ou a um conflito: uma grande confusão; ou a uma relação social:



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

uma união; ou ainda a um sistema econômico: localização fronteiriça, com relevos e condições comuns na maioria dos casos (LEITE, 2000, p.8). Nesta perspectiva o quilombo deveria ser a expressão-síntese de um projeto político que perdeu significado histórico, mas assumiu novas interpretações.

A revelia do que comumente se pensa a terra não é o elemento exclusivo que identifica os sujeitos de direito, mas sim sua condição de membro do grupo. São as experiências coletivas, as histórias de resistência que definem quem pertence à comunidade. Nas suas palavras, ela diz que:

A participação na vida coletiva e o esforço de consolidação do grupo é o que o direito constitucional deverá contemplar, pois inclusive a legislação brasileira de inspiração liberal não se inspira na posse coletiva da terra. Ao mesmo tempo, é também a capacidade de auto-organização e o poder de autogestão dos grupos para identificar e decidir quem é e quem não é um membro da sua comunidade, mais do que a cor da pele, o que a lei parece contemplar. Isto sem levar em conta que os processos de expulsão impediram estes grupos de continuarem organizados e a violência que em alguns casos os descaracterizou enquanto membros de uma comunidade, impelindo-os à desagregação, à extrema pobreza e marginalidade social. (LEITE, 2000, p. 19)

Desta maneira, para Leite (1990) o quilombo é uma invenção cuja perspectiva contemporânea, significa dar sentido, estimular, fortalecer a luta contra a discriminação e seus efeitos. O quilombo passou o mote principal para se discutir uma parte da cidadania negada. Nas palavras de Leite, ela diz que:

Expressão “remanescente das comunidades de quilombos” que emerge na Assembleia Constituinte de 1988 é tributária não somente dos pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta anti-racista. O quilombo é trazido novamente ao debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que, à época, alude a uma "dívida" que a nação brasileira teria para com os afro-brasileiros em consequência da escravidão, não exclusivamente para falar em propriedade fundiária (LEITE, 1990, p.11).

Por fim, trata-se de uma decisão consciente da comunidade político-cultural em propor um novo significado para o significante quilombo e seus derivados. Diante disso, significa, pois, a dissolução do sentido do termo histórico e sua reutilização nos dias



atuais como algo simbólico, organizacional de libertação pela força de trabalho escravizado.

A POLITICA EDUCACIONAL E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A tentativa de esboçar, de forma breve, algumas ideias a respeito das transformações no contexto histórico e antropológico do conceito de quilombo no remete ao diálogo com a política educacional e educação quilombola tendo como finalidade perceber como este registro teórico e analítico contribui a construção de uma educação diferenciada. Neste sentido, partimos do reconhecimento do esforço teórico consistente e significativo de vários autores, dentre outros, destacamos as contribuições de Moura (1999), Nunes (2006,2008), Freire (1977,1985), Candau (2010) Nilma (2007) e Silva (2010).

O entendimento preliminar que construímos diz respeito à educação quilombola como um dos grandes desafios contemporâneos no contexto da política educacional. Esta preliminar tem como moldura as relações étnico-raciais e a educação quilombola, como aspectos educacionais que não se restringem apenas à população afrodescendente, mas diz respeito a uma perspectiva educativa que pretende fazer com que afrodescendentes e não afrodescendentes possam aprender sobre a importância ontológica, histórica, social, cultural e pedagógica no contexto da formação da identidade nacional e do ser humano.

Considerando esta preliminar, acreditamos que muito cedo teremos a construção de um campo epistemológico específico, no sentido de que, possamos atender às demandas de ordem teórico-metodológicas e didático-pedagógicas de uma Educação Quilombola uma vez que tradicionalmente, grande parte de nossas escolas ainda adotam proposta pedagógica voltada para uma educação bancária (FREIRE, 1985) que potencializa o desenvolvimento de concepções inferiorizantes das populações afrodescendentes, indígenas, mulheres, homoafetivos e, com isso, privilegia valores patriarcais, machistas e de etnias europeias.

Diante disso, consideramos majoritariamente que as iniciativas voltadas para a educação nos contextos sociais e culturais de comunidades quilombos ainda vinculam-se, de maneira indissociável, aos elementos históricos da luta pela regularização de suas terras como elemento unificador da comunidade. Sendo assim, Freire (1977) observa



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

que “ninguém luta contra forças que não entende cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna [...] A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer” (FREIRE, 1977, p. 48).

No contexto desta reflexão, trazemos a contribuição de Nunes (2008), sobre como se pensar à especificidade do lugar e a partir dele pensar a educação. Sendo assim, é preciso que se entre na complexidade do que significa definir o que seja este lugar. Por isso, devemos questionar a partir do que? A partir de quem? A partir de qual concepção? De qual lugar podemos falar de uma educação quilombola? Para explicitar estes questionamentos a própria Nunes nos diz que:

Estas reflexões teóricas sobre as bases conceituais de comunidade remanescentes de quilombos não nos distanciam da ação porque o ensinar em comunidades negras rurais tem como premissa entender o lugar como componente pedagógico, onde o conteúdo não está nos livros que trazem, por vezes, o registro da história dos quilombos em versões mal contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta. A história dos quilombos tem de estar impressa - visível- não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola de forma a marcar o coração de quem está a se educar com ternura e comprometimento e, desta vez, não mais com marcas de dor (NUNES, 2008, p.149).

Diante do que foi dito, o trabalho perspicaz da educadora Moura (1999) ao adentrar o universo das comunidades afrodescendentes rurais desvela, através das festas no interior destas comunidades, uma realidade até então praticamente inexplorada e desconhecida do ponto vista acadêmico. Seu trabalho de investigação traz à baila a questão da identidade enquanto reconstrução histórica, afirmação cultural e étnica destas comunidades, atribuindo a estes agrupamentos étnicos a condição de quilombos contemporâneos e estabelecendo uma clara distinção entre um espaço tradicionalmente definido, e uma nova e contemporânea realidade social rural.

Deste modo, nos associamos às contribuições de Moura (1999,2006) ao considerar a importância da educação nas comunidades remanescentes de quilombos e a distinção presente nos modos de ensinar, no âmbito da comunidade e no contexto social da escola. Por isso, sua atualização do conceito de quilombo nos aproxima melhor da realidade de algumas realidades de comunidades rurais afrodescendentes. Ela nos diz que:



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Atualmente, podemos conceituar Quilombos Contemporâneos como comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo (MOURA, 2006, p.6).

Como podemos verificar Moura (2006) defende a demanda por uma educação quilombola por parte dos movimentos de afrodescendentes, de professores e de setores da sociedade brasileira como uma antiga demanda, por isso mesmo, entende que é oportuno trabalhar no sentido de fazer valer o que está preconizado na Lei que obriga o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (BRASIL, Lei n. 10.639/2003). Desta forma, poderemos compreender a história dos quilombos contemporâneos como elemento de afirmação da identidade do povo.

É importante destacar, neste fluxo de reflexão, as contribuições de Gomes (2007) e Candau (2010), sobre a diversidade étnico-racial na educação brasileira. Elas nos ajudam a interpretar as perspectivas de construção para a diversidade em circulação nos espaços educativos. Neste sentido, Gomes (2007) observa, de forma pedagógica, que nossa identidade é uma construção social, histórica, cultural e política. Ela está repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Especialmente porque na sua construção, a interpelação do outro, tem muito influência sobre nossa identidade.

Sendo assim, quando pensamos um processo de educação quilombola inserido num espaço específico, como na comunidade onde realizamos nossa pesquisa, a comunidade do Sítio Velho, em Assunção do Piauí, não podemos pensar em encontrar apenas currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, conteúdos. A perspectiva da educação quilombola tem a sua frente diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. Sobre isso, a própria Gomes nos diz que:

A escola brasileira pública e particular está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzido pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também por força da lei. [...] é somente por força da Lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil (GOMES, 2007, p. 104):

De fato, não podemos e nem devemos ignorar as questões culturais, sob o risco de afastamos a escola cada vez mais do universo simbólico, das mentalidades e inquietações que permeiam as mentes e os corpos dos sujeitos que circulam neste espaço.

Reforçando o aspecto curricular Candau (2010, p.17) observa que: “os processo de negação do ‘outro’ também se dão no plano das representações e no imaginário social”. Portanto, é no chão da escola que a educação racista, sexista e machista pode se manifestar também. E, nestes casos, o educador não pode estar “alienado”, mas inserido criticamente num processo de negociação cultural ancorado numa abordagem histórico-social dos conteúdos.

Nesta mesma orbita, destacamos o pensamento de Freire (1997; 1985). Ele contribui para nos dar suporte na compreensão de uma proposta pedagógica que pretenda contemplar os interesses de uma parcela significativa da população constituída por afrodescendentes. Sua reflexão, como educador interessado na educação do oprimido (afrodescendente, indígenas, mulheres, nordestinos etc.), potencializa a dimensão teórico-pedagógica, política e cultural indicando um direcionamento à educação quilombola. Nas palavras de Freire: “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1985, p.35). Dado a relevância do elevado significado destas reflexões consideramos, ainda, a problematização que ele próprio faz com relação ao ser humano. Nas suas palavras ele diz que:

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que poucos sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estarás, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas (FREIRE, 1985, 31).



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CONSIDERAÇÕES ENTRE-ABERTAS

A tentativa de construirmos uma educação diferenciada para as comunidades remanescentes de quilombos tem que nos desvincular do conceito plastificado e mumificado de quilombo produzido pela historiografia. Esta realidade homogênea e uniforme não esteve presente nem no passado e não existe na atualidade. Outros aspectos, também importante, é consideramos que se trata de uma resistência, não só do ponto de vista do aspecto cultural, o que pode induzir a uma armadilha teórica, mas de enfrentamento ao latifúndio, à massificação e a homogeneização cultural promovida pela indústria cultural que alimenta o capitalismo.

A proposta de uma educação diferenciada para as comunidades quilombola é um direito que permeia as suas singularidades sem, contudo, desvincular-se de sua universalidade, portanto, um direito híbrido. Ao tempo que se quer manter, preservar e cultivar as tradições destas comunidades tradicionais, também se quer garantir que elas tenham acesso aos bens e serviços simbólicos, de consumo, culturais produzidos pela sociedade. A ideia de isolamento é uma armadilha ideológica. Os quilombos nunca tiveram uma proposta de isolamento. Ao contrário, sobreviveram porque desenvolveram uma ampla rede de informações e trocas de bens e mercadorias.

A coesão da comunidade não se restringe á luta pela posse da terra e não finaliza com a regularização fundiária. Ao contrário, é preciso que as narrativas de conquista da terra sejam mantidas e difundidas como um épico da comunidade. Para necessita se manter viva na memória da comunidade. A história precisa ser contada e recontada pelos seus sujeitos. A escola pode ser o espaço adequado por meio do currículo e das práticas pedagógicas. Outros elementos precisam fazer parte da epopeia da comunidade para ampliar e fortalecer a coesão da comunidade, em síntese, para manter a identidade cultural da comunidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE Jr., Durval Muniz de. **A Invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez. 2001.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. – Manaus: UEA Edições, 2011.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

_____. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In: **Terras de Quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas.** Vol.2. Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Manaus, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: SANSONE, Lívio; PINHO, Osmundo Araújo (orgs). **Raça: novas perspectivas antropológicas.** - 2 ed. rev. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

_____. Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: Paraná. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar.** – Curitiba: SEED – 2010.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.** Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.



MULTICULTURALISMO E O ENSINO MÉDIO: NOVOS SENTIDOS RUMO A UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

*Ateneia Barros Santos Rodrigues*⁷

RESUMO: Este artigo tem o objetivo discutir as novas relações educativas que o ensino médio deve estabelecer com as diferentes juventudes que frequentam esta modalidade de ensino, observando suas múltiplas faces, anseios e realidades promovendo uma reflexão sobre ensino médio que temos e o que necessitamos refazer para que esta etapa da educação seja atraente e capaz de garantir a permanência desta juventude na escola. Acreditamos que a abordagem multiculturalista nos currículos pode colaborar significativamente com a construção de novos sentidos e interesses dos estudantes, visto que o multiculturalismo favorece a valorização dos universos culturais dos jovens, desta forma, apresentaremos inicialmente uma breve análise da relação entre os jovens e o ensino médio, logo em seguida abordaremos a inserção da avaliação multiculturalista na formação inicial e continuada dos professores e finalizaremos apresentando alguns exemplos de metodologias que utilizam linguagens culturais das juventudes, como os estilos musicais “funk” e “suingueira”; para tanto dialogaremos com as contribuições de estudiosos da área como (CANEN,2007)(PANSINE e NENEVE,2008)(RAMOS,2011) e outros .

Palavras-chave: Ensino Médio. Multiculturalismo. Juventudes. Culturas.

INTRODUÇÃO

O ensino médio é a última etapa da Educação Básica. No Brasil esta etapa da educação tornou-se foco de uma série de reflexões e discussões acerca da sua identidade, natureza de seu currículo, suas finalidades e eficiência, pois alguns problemas como a evasão escolar e o aparente desinteresse dos jovens pelos conteúdos abordados em sala de aula nos leva a uma reflexão sobre as formas de agir, pensar e conduzir o ensino médio na atualidade. A legislação educacional específica para esta etapa da Educação Básica vem sendo amplamente discutida e até mesmo reformulada. A resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2002 é que define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, estas diretrizes sinalizam uma nova perspectiva para a última etapa da educação básica brasileira. O momento é de adoção de novas abordagens educacionais capazes de estimular e garantir o acesso e a permanência dos jovens brasileiros nesta importante etapa da educação, proporcionando

⁷ Licenciada em História -UESPI- Especialista no Ensino de História e Geografia – EDUCON – Mestranda em Educação-UniGrendal. membro do Núcleo de Estudos Roda Griô GEAfro Contato de e-mail: ateneia2009@hotmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

uma formação humana integral para os educandos, independentemente de sua classe social, cor, religião, gênero, necessidade especial e orientação sexual. Este artigo tem o objetivo discutir as novas relações educativas que o ensino médio deve estabelecer com as diferentes juventudes que atualmente frequentam esta modalidade de ensino, observando suas múltiplas faces, anseios, realidades e projetos de vida, promovendo uma reflexão sobre o formato de ensino médio que temos e o que necessitamos refazer para que esta etapa da educação seja atraente e capaz de garantir a permanência desta juventude na escola, acreditamos que a abordagem multiculturalista nos currículos pode colaborar significativamente com a reelaboração de novos sentidos e interesses das juventudes para com o ensino médio, visto que o multiculturalismo favorece a percepção e a valorização dos diversos universos culturais aos quais as juventudes estão inseridas, favorecendo sua aproximação e identificação com o universo escolar.

Apresentaremos inicialmente uma breve análise da relação entre as juventudes e o ensino médio brasileiro, logo em seguida abordaremos a necessária inserção da avaliação multiculturalista na formação inicial e continuada de professores e finalizaremos apresentando um exemplo de metodologia com abordagem multiculturalista que utiliza a linguagem cultural vivenciada diariamente por alguns grupos juvenis, como os estilos musicais “funk” e “swingueira”, gêneros bastante apreciados por um número significativo de jovens que frequentam o ensino brasileiro.

O ENSINO MÉDIO E AS JUVENTUDES: CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS

No cotidiano da escola não é raro nos depararmos com situações que evidenciam a difícil realidade de se trabalhar com os “jovens de hoje”. Nas rodas de conversa entre professores e demais profissionais da escola é comum que surjam comentários sobre questões de indisciplina, desinteresse e atitudes consideradas irresponsáveis de grande parcela dos jovens que frequentam a escola, atualmente, por outro lado os jovens relatam que a linguagem e os conteúdos abordados em sala de aula são em grande parte chatos e enfadonhos e não conseguem estabelecer relação com sua vida cotidiana e ainda reclamam da postura tradicional da condução das aulas de vários professores, pois poucos buscam diversificar suas metodologias e não demonstram interesse pelo universo dos jovens. Situações que devem ser analisadas com bastante atenção, pois



refletem vários problemas a serem superados pelo ensino médio brasileiro, dentre eles podemos citar o seu currículo, pois este ainda se encontra bastante enciclopédico, excessivamente teórico, com pouca prática e não leva em consideração os diferentes grupos culturais e minorias presentes em nossa sociedade.

A dificuldade que muitos professores e profissionais da educação têm de compreender o que significa ser jovem e estudante nos dias de hoje, também caracteriza um problema a ser superado, pois os anseios e expectativas da juventude contemporânea muitas vezes são incompatíveis com o que a escola de ensino médio tradicional tem oferecido nos últimos anos.

A juventude deve ser compreendida de forma plural, pois existem várias maneiras de se vivenciar a juventude, e isso depende bastante do contexto social, econômico e cultural que cada jovem pertence, sendo assim, não temos juventude e sim juventudes que convivem no espaço escolar, sua história de vida e educação recebida desde a infância são fatores bastantes significativos e que devem ser avaliados por todos àqueles que trabalham com estas diferentes juventudes, como é o caso da escola. A tentativa de padronizar e homogeneizar os jovens com os uniformes escolares só deixa mais clara a diferença entre eles, pois sempre nos deparamos com as várias maneiras com que o jovem tem de se apropriar do uniforme escolar, através de recortes, “piercings”, penteados, acessórios e tamanhos variados de calças, saias e blusas. Neste aspecto o ensino médio se configura como um espaço de convivência entre as várias “tribos juvenis”.

Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida. Temos de levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que se atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos.(BRASIL,2013,p. 13)

As questões que envolvem o ser jovem na atualidade são bastantes complexas e diferentes das questões que norteavam a juventude de décadas passadas, estamos diante de novos valores e possibilidades, esta geração de jovens que atualmente cursa o ensino médio em sua grande maioria é proveniente de famílias de setores populares que nunca chegaram ao ensino médio, existe uma nova demanda cultural presente no espaço escolar, diferente dos valores das antigas gerações de jovens que em sua maioria eram



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

provenientes das elites econômicas deste país, com outros objetivos e valores. A juventude necessita se reconhecer no universo cultural da escola para poder se sentir parte dela, ela também necessita conhecer, respeitar e valorizar as diferentes expressões, linguagens e valores culturais de outras “tribos” juvenis que ocupam o mesmo espaço, acreditamos que a abordagem multiculturalista colabora para esta complexa e difícil tarefa no ensino médio, pois como afirma (PANSINE e NENEVE,2008,pg.32) “o multiculturalismo surge como um conceito que permite questionar no interior do currículo escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas, a “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais” ou seja o multiculturalismo propõem uma educação que promova o reconhecimento e o juízo de valor das múltiplas formas de ser, de ver e de se expressar das identidades presentes no espaço escolar. É na escola pública, onde se encontra a maioria dos jovens do Brasil. Estes, hoje, estão vivenciando a oportunidade de dar prosseguimento aos estudos, neste aspecto o ensino médio entra como um importante elemento na vida destes jovens. O redesenho curricular do ensino médio deve levar em consideração as expectativas dos jovens e o universo cultural ao qual eles estão inseridos, por isso os professores necessitam estar atentos às mudanças e repensar suas metodologias de trabalho, já que com o advento das novas tecnologias as aulas devem ter um mínimo de interatividade com as mesmas e também devem contemplar temáticas e expressões culturais do universo dos alunos, como as músicas, os comportamentos, as religiões, os relacionamentos, as diferenças e semelhanças que permeiam os espaços da sociedade, desta maneira a escola estará inserindo no seu currículo atividades que estimulam ao protagonismo do aluno na construção do conhecimento.

O modelo tradicional de ensino centrado na autoridade do professor, no currículo etnocêntrico e monocultural, não é estimulante, não atrai e nem promove a educação democrática tão almejada pela sociedade Brasileira.

Acreditamos que a democratização do ensino médio no Brasil, apesar dos avanços, ainda não é uma realidade, pois além do acesso, o grande desafio é garantir as condições de permanência destes jovens na escola, alguns estudos apontam que ainda existem dificuldades no acesso, crescimento da evasão escolar e uma significativa diminuição do número de matrículas nesta etapa da educação brasileira.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA **DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER** **09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI**

Segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007, cerca de 1/5 dos jovens de 15 a 17 anos (idade em que estes jovens deveriam estar frequentando o ensino médio) não frequentavam a escola no Brasil, sendo esse número quatro vezes maior para jovens de 18 a 24 anos. Além disso, mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos que não estavam frequentando a escola também não estavam trabalhando. Na faixa etária de 18 a 24 anos, a situação não é menos preocupante uma vez que, entre aqueles que não estavam frequentando a escola, cerca de 1/3 também não estava trabalhando. Cerca de 5% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos que terminaram o ensino fundamental nunca ingressaram no ensino médio e, dentre eles, mais da metade não trabalhava. Já com relação aos jovens de 18 a 24 anos que terminaram o ensino fundamental e chegaram a ingressar no ensino médio, 15% nunca concluíram a 1ª série deste nível, ou seja, de cada 100 estudantes que ingressaram em 2007 no ensino médio, 15 não chegaram a completar o primeiro ano; cerca de 10% dos jovens de 18 a 24 anos que chegaram a ingressar no ensino médio e conseguiram completar a 1ª série deste nível não concluíram a 2ª série; e 13% dos jovens nesta mesma faixa etária que ingressaram no ensino médio e conseguiram completar a 2ª série não concluíram a 3ª série. (INSTITUTO UNIBANCO, 2008, p. 8 e 9).

Esta realidade é bastante preocupante, pois os níveis de desenvolvimento econômico e social que o Brasil vem alcançando nos últimos anos não foram acompanhados por resultados igualmente expressivos com relação a qualidade e nível de escolaridade da população jovem do país como um todo, causando um grande problema de disponibilidade de mão de obra qualificada e especializada, pois muitos jovens que conseguem terminar o ensino médio e até mesmo chegam as universidades apresentam déficits de conhecimentos e habilidades fundamentais para o prosseguimento de sua vida profissional e estudantil.

Se antes o problema era o desemprego, hoje o desafio é ter jovens preparados e bem formados para aproveitar as oportunidades geradas. Infelizmente, os jovens estão concluindo o ensino médio público sem a bagagem necessária para ingressar na universidade pública ou mesmo no mundo do trabalho. Por exemplo, nas metas de aprendizagem do movimento Todos Pela Educação referente aos alunos que concluem o Ensino Médio, apenas 9% aprendem o esperado em Matemática; em Língua Portuguesa, apenas 25%. Assim, não é à toa o baixo percentual de pessoas que concluem o Ensino Médio e ingressam no Ensino Superior. (RAMOS, 2011, p. 336).

Esta realidade também expressa o quanto o ensino médio está distanciado das temáticas que interessam e identificam as diferentes juventudes, causando uma permanência sofrida e sem qualidade destes jovens na escola, defendemos uma pedagogia multiculturalista como um elemento que pode promover a aproximação do



universo cultural das juventudes com os objetivos e resultados que a educação formal deve desenvolver no ensino médio.

O MULTICULTURALISMO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A formação de professores é certamente um dos alicerces para o sucesso de uma educação multiculturalista bem sucedida, acreditamos que a formação inicial dos professores é o momento mais propício para a construção de novos saberes e olhares sobre as práticas que futuramente estes profissionais estarão desempenhando na escola. Muitos fazeres pedagógicos monoculturais ainda permanecem de forma naturalizada nas escolas, pela falta de uma orientação multicultural na academia, onde os currículos pouco preparam para uma visão de mundo ampla e questionadora, por tanto com poucas possibilidades de reelaboração de práticas. Muitos professores ainda tem como referencial seus antigos professores da educação básica, e tendem a reproduzir as mesmas concepções homogeneizantes e preconceituosas, não sendo capazes de interferir positivamente em várias situações que são vivenciadas na escola cotidianamente, como racismo, homofobia e “bullying”. Dentro desta realidade a formação continuada dos professores também se configura como algo essencial para o desenvolvimento de novos saberes e competências dos professores que já se encontram atuando no mercado de trabalho. CANEN (1997) observa que, é necessário um professor que saiba nomear as diferenças e considerar a diversidade cultural dos seus alunos, ou seja, multiculturalmente competente, capaz de fundamentar sua prática através de subsídios advindos das experiências e saberes dos distintos grupos. Para tanto é fundamental uma formação que possibilite o surgimento deste profissional, os currículos das universidades e faculdades que se dedicam a formar professores devem estar atentos e comprometidos com uma educação democrática, livre de preconceitos e que valorize as pluralidades culturais no âmbito escolar.

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tencionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos.(CANEN,XAVIER,2005,PG 336)

A legislação educacional brasileira tem se mostrado bastante reflexiva e disposta a contribuir com uma formação docente capaz de preparar professores para atuarem em sociedades multiculturais, reconhecendo as diferentes linguagens, valores e contribuições dos diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, instituída em 2002, como um documento que objetiva revisar os modelos de formação docente, no sentido de promover uma formação que leve em conta os contextos sócio culturais diversos da sociedade brasileira, desenvolvendo nos professores habilidades para com o acolhimento e o trato das diversidades. Em 2003, a Lei 10.639 alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. É dentro deste contexto de inclusão e emancipação dos grupos historicamente discriminados pelo modelo de educação eurocêntrica e etnocêntrica desenvolvido ao longo de décadas pela escola brasileira que as instituições que se dedicam a formar professores devem atuar, proporcionando uma significativa reformulação do currículo e das práticas desenvolvidas em seus percursos formativos, sabemos que esta não é uma tarefa fácil, pois as práticas pedagógicas também são frutos de mentalidades e formas de perceber o processo educativo historicamente sedimentado nas escolas, universidades e faculdades, no entanto é fundamental romper com esta tradição que tem silenciado os grupos minoritários e excluídos da sociedade brasileira. Dentro deste contexto, (PANSINE e NENEVE ,2008,pg.39) afirmam que “desenvolver uma postura multicultural na atual sociedade contemporânea, capitalista e globalizante em que vivemos não é uma tarefa fácil. Por isso a formação deve ajudar os professores a desenvolverem uma nova identidade e uma nova postura.”

No caso específico do ensino médio foi criado, com o objetivo de dar o suporte necessário a todas estas demandas e inovações, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, um programa do governo federal que proporcionou articulação de ações e estratégias entre a união os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, sendo uma destas ações o desenvolvimento de um curso de formação continuada para todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público. Uma formação realizada na própria escola, junto com toda equipe pedagógica, gestora e docente, uma iniciativa bastante interessante, pois oportunizou o estudo e debate das novas DCNEM'S, reflexões sobre as diversas juventudes que frequentam o ensino médio, momentos para discussão e redesenho do currículo e ainda, um estudo diferenciado das áreas de conhecimento do ensino médio e por fim proporcionou a revisão das práticas pedagógicas dos professores e estimulou o uso das novas tecnologias e a aproximação dos docentes do universo cultural dos jovens. A intervenção deste programa do governo federal demonstra que realmente é momento de reinvenção, investimentos e renovação do ensino médio no Brasil, e que esta iniciativa não é uma mera ação política isolada, mas sim, fruto da reivindicação histórica de movimentos sociais populares e de educadores democráticos organizados nos Fóruns em Defesa da Escola Pública.

O FUNK E A SINGUEIRA, UMA SUGESTÃO MULTICULTURAL

As culturas musicais periféricas fazem parte do cotidiano e da vivência de muitos jovens que frequentam o ensino médio, podemos visualizar estas identidades representadas na forma de se comunicar e de se expressar de vários alunos, pois é bastante comum nos depararmos com alunos com seus fones de ouvido escutando estes gêneros musicais até mesmo em sala de aula, situação que gera bastante desconforto e conflito entre alunos e professores, pois o momento da aula não é considerado adequado para apreciação de música, porém o professor multiculturalmente orientado pode transformar esta situação adversa em uma boa oportunidade de dialogar com a cultura destes grupos utilizando seus saberes e experiências de forma contextualizada e ainda estimulando o senso crítico dos alunos.

O professor como um profissional crítico e reflexivo tem neste momento a difícil e complexa tarefa de valorizar e dar espaço às diversas manifestações culturais



de seus alunos e ao mesmo tempo desenvolver seus objetivos educacionais, ele deve estabelecer critérios valorativos que possibilitem ou não a necessidade de contato com determinadas culturas. Para contextualizar de forma mais clara o que queremos argumentar, tomaremos o “funk” e a “swingueira” como exemplos de manifestações culturais de alguns grupos de jovens. Estes gêneros musicais feitos na periferia e para a periferia refletem em seus ritmos e letras o cotidiano das pessoas que aí vivem, como a violência, o racismo, o machismo, a religiosidade, a fraternidade e vários outros elementos que caracterizam um grupo social e cabe ao professor se permitir conhecer esta produção cultural e avaliar como pode estar se apropriando desta expressão para desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Torna-se clara a necessidade do estabelecimento de critérios de avaliação da hierarquia de valores subjacentes a essas culturas, caso contrário vai-se cair simplesmente em posturas relativistas que se furtam a qualquer análise entrando-se em contradição com os próprios princípios da educação ao se aceitarem injustiças e atitudes que desrespeitam a dignidade humana sob a desculpa de fazerem parte de determinada prática cultural.(WERNECK,2008,PG.416)

Quando nos deparamos com o universo das temáticas abordadas no “funk” e na “Swingueira” é bastante clara a diversidade de temas e valores abordados nas letras das canções que pertencem a estes gêneros musicais, como a sexualidade, a violência, as desigualdades sociais, o machismo e a discriminação racial. Apresentaremos, outrossim, duas letras de músicas, que consideramos relevantes e que podem colaborar com um dialogo positivo, educativo e multicultural no universo educativo da escola.

Ser Negão é Massa (Grupo Sam Hop) – (Swingueira)

Rapaz, se olhe no espelho, repare o cabelo, compare o nariz.
Sua origem é África, mesmo que não queira todo mundo diz.
Se assuma... ser negão é massa !
Se assuma... ser negão é raça !
Passe lá no Ilê. TEM UM BOCADO IGUAL A VOCÊ !
Passe lá no Olodum. TEM UM BOCADO IGUAL A VOCÊ !
Passe lá no Bom fim,TEM UM BOCADO IGUAL A VOCE !
Filhos de Ghandy ... No Badauê...
Olha que eu gosto do negro, porque o negro me lembra você...



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Nesta letra estão presentes vários aspectos que envolvem a questão da identidade afrodescendente no Brasil, a linguagem utilizada faz parte do universo juvenil, portanto é facilmente compreendida e a riqueza cultural dos aprendizes está exposta de maneira positiva sendo então uma boa oportunidade de debater as temáticas diretamente ligadas às disciplinas de História, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Biologia dentre outras.

Rap da Felicidade – Cidinho e Doca (Funk)

Eu só quero é ser feliz
Andar tranquilamente
na favela onde eu nasci, é
E poder me orgulhar
E ter a consciência
que o pobre tem seu lugar

Minha cara autoridade,
eu já não sei o que fazer
Com tanta violência
eu sinto medo de viver

Pois moro na favela
e sou muito desrespeitado
A tristeza e alegria
aqui caminham lado a lado

Eu faço uma oração
para uma santa protetora
Mas sou interrompido
à tiros de metralhadora

Enquanto os ricos moram
numa casa grande e bela

O pobre é humilhado,
esculachado na favela
Já não aguento mais
essa onda de violência
Só peço, a autoridade,
um pouco mais de competência

Diversão hoje em dia
não podemos nem pensar
Pois até lá nos bailes,
eles vem nos humilhar

Fica lá na praça
que era tudo tão normal
Agora virou moda
a violência no local

Pessoas inocentes
que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje
o seu direito de viver

Nunca vi cartão postal



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

que se destaque uma favela	vive passando sufoco
Só vejo paisagem	
muito linda e muito bela	Trocaram a presidência,
	uma nova esperança
Quem vai pro exterior	Sofri na tempestade,
da favela sente saudade	agora eu quero abonança
O gringo vem aqui	
e não conhece a realidade	O povo tem a força,
	precisa descobrir
Vai pra zona sul	Se eles lá não fazem nada,
pra conhecer água de côco	faremos tudo daqui
E o pobre na favela	

O rap da felicidade é considerado um dos maiores clássicos do “funk” no Brasil, sua letra denuncia a realidade das periferias das grandes cidades, o retrato da violência, o desejo de viver a felicidade e a crítica a sociedade desigual, são temáticas que devem ser discutidas constantemente na escola, a composição das rimas, dos versos e das estrofes podem ser amplamente debatidas nas aulas de Língua Portuguesa e literatura, estimulando inclusive a produção de textos em verso e prosa com temáticas relacionadas ao cotidiano dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, o ensino médio que temos no Brasil, ainda está iniciando um longo caminho rumo a uma educação multicultural e verdadeiramente democrática, ainda temos muitas questões a serem superadas, mas já podemos visualizar algumas mudanças e possibilidades de renovação, pois para o pleno desenvolvimento da sociedade brasileira é de fundamental importância a valorização de sua multiculturalidade. Mesmo com todas as adversidades vivenciamos um momento em que o ensino médio é uma realidade para a maioria dos jovens de 15 a 17 anos no Brasil, um grande avanço, porém a responsabilidade pela manutenção e condução desta nova realidade com um mínimo de diálogo com as mais diversas culturas é fundamental para o êxito do ensino médio brasileiro.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Temos a convicção de que só seremos um país realmente desenvolvido se nossa educação estiver intimamente relacionada com a qualidade, o respeito e a valorização do outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: **O jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CANEM, A. **Formação de professores e diversidade cultural**. In: CANDAU, V. M. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333- 344, 2005.

INSTITUTO UNIBANCO. **A crise de audiência do ensino médio**. 2008. Disponível em: <<http://www.movimentominas.com.br/system/documents/21/original/A%20crise%20de%20audi%C3%Aancia%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 20. Abril. 2016.

PANSINI, Flávia; NENEVÉ, Miguel. **Educação multicultural e formação docente**. Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve

RAMOS, Mozart Neves. **Ensino médio inovador**. Entrevista concedida à Editora Scipione, em 17 de fevereiro de 2010. In: VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História geral e do Brasil**. Ensino Médio. História. Manual do Professor. São Paulo: Scipione, 2011. v. 2. p. 336.

WERNWCK, Vera Rudge. **Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação**. Revista Ensaio. Rio de Janeiro: jul/set, 2008, v. 16, nº 60, p. 413-436



MARTELO: A DANÇA AFRO E A RESISTÊNCIA DAS MULHERES NUMA PERSPECTIVA ARTÍSTICA DE CORPOS QUE FALAM

*Camila Cecilina do Nascimento Martins*⁸

*Sarah Fontenelle Santos*⁹

*Francisco Elismar Júnior*¹⁰

RESUMO: O presente artigo trata da resistência das mulheres através dos tempos personificada em um espetáculo intitulado Martelo, protagonizado por diversas mulheres com suas histórias e nuances, traduzindo em seus corpos dançantes as realidades de várias outras que lutaram por emancipação, liberdade, respeito e igualdade. Em uma perspectiva artística, o espetáculo retrata a indignação, tristeza, desespero, desdém, alegria, superação, devoção, em uma constante mistura entre o sagrado e o profano, por meio dos corpos que falam. Entende-se que o corpo como comunicação tem potencialidade múltiplas, capaz de comunicar histórias e traçar perspectivas de emancipação feminina, resgatando a ancestralidade afro brasileira e produzindo uma contracultura que questiona padrões eurocêtricos na própria dança e nas questões de gênero.

Palavras-chave: Gênero. Comunicação. Corpo. Dança Afro.

INTRODUÇÃO

O corpo, uma comunicação que escapa em movimentos e escorre sem palavras, sempre anunciando e dizendo algo. É deste modo que compreendemos o processo de reflexão política durante as oficinas e socializações de produções das oficinas de dança afro Filhas D'água e Grupo Afrocultural Afoxá. Os corpos comunicam a quebra de um paradigma societário eurocentrista, que ergue os olhos para céu e estica o corpo em sua direção, em direção ao além, ao inalcançável, esquecendo assim da ancestralidade impregnada nos movimentos corporais em direção à terra, ao chão, às suas próprias raízes.

Ao invés de almejarmos o inalcançável, sedimentamos os pés, mãos, costas e cabelos na terra, essa mãe que nos sustenta e tem muito a nos ensinar. É dela que flui a

⁸ Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Piauí. Integrante do Coletivo Antônia Flor – Assessoria Técnica Popular em Direitos Humanos. Dançarina do Grupo afrocultural Filhas D'água. Email: camilamartins209@gmail.com.

⁹ Graduada em Comunicação Social: Jornalismo e Relações Públicas. Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Dançarina do Grupo afrocultural Filhas D'água. E-mail: fontenellesarah@gmail.com

¹⁰ Graduando em Licenciatura em Educação Física – UFPI. Técnico em Dança pela Escola Estadual de Teatro Gomes Campos – Unidade Certificadora Projeto escola Balé de Teresina – SEDUC. Coreógrafo do Grupo afrocultural Filhas D'água. Email: franciscoafoxá@gmail.com



ancestralidade, a sabedoria tradicional e milenar, a conexão com os outros elementos da natureza, entendendo que nós mesmas fazemos parte dela. Assim, a dança afro traduz referências e reverências à terra, ao mítico, às raízes africanas e brasileiras.

Entre o encontro do sagrado, o profano, o estudo de técnicas relacionadas à dança, surge um momento de crise o que impulsiona a criação do espetáculo “Martelo” que viu no livro “Malleus Maleficarum” (Martelo das Bruxas), de 1486 escrito por Heinrich Kramer e Jacobus Sprenger, uma importante provocação para se discutir sobre o corpo feminino, feminismo e bruxas. O espetáculo vem como um processo que discute o ser humano feminino e afrodescendência a partir das discussões, dos incômodos e constatações que surgem durante o seu processo criativo, a obra vai se moldando e se ajustando a cada ensaio e apresentação, sempre descobrindo outras formas e outros olhares.

CORPOS QUE COMUNICAM NA EXPRESSÃO POPULAR

Retomando o tema comunicação, concordamos com Miége, apud Nery e Temer, para quem “a comunicação é, ao mesmo, um processo (para o qual contribuem os meios diversificados) e o resultado desse processo” (MIÉGE *apud* NERY; TEMER, 2012, p. 12). É justamente este processo que permite a condição de dizer a palavra silenciada e entalada nas gargantas já roucas das mulheres no espetáculo “Martelo”.

É importante ressaltar o contexto de invisibilização das histórias e expressões de diferentes grupos sociais por parte dos meios de comunicação de massa. Nega-se o direito à comunicação ampla, à expressão qualificada e inclusive institucionalizada das diversas formas que brotam nas cidades e no campo. Contudo, os grupos periféricos nunca silenciaram, haja vista os processos populares estampados nas paredes pixadas, o grito cantado no hip hop, a força da negritude nos tambores e os movimentos que demarcam resistências em diferentes danças populares.

Como comunicação de massa compreendemos:

Uma forma específica de comunicação que ocorre pela intermediação/mediação de um meio técnico, ou multiplicador, que permite a mensagem atingir um público anônimo, heterogênea e fisicamente disperso, que pode atingir simultaneamente até bilhões de pessoas nos mais diferentes pontos da terra. (NERY; TEMER 2012, p. 11).



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Mas não é desta comunicação que viemos falar pois esta não diz respeito aos processos populares. A profunda concentração dos meios de comunicação e os “latifúndios do ar” não permitem que escapem nossas vozes ao mundo. Porém, a título de justificar as nossas desesperanças nas indústrias culturais, torna-se necessário delinear que na área de radiofusão três conglomerados nacionais e cinco grupos regionais midiáticos atingem 100% do território brasileiro (CABRAL,2015). Segundo a pesquisadora, dentre os principais conglomerados estão Globo, SBT e Record.

À margem, os corpos das bruxas rompem o silenciamento do patriarcado opressor e explorador por meio do processo de uma comunicação popular. Trata-se de uma comunicação feita a partir do protagonismo dos próprios sujeitos, que dialoga entre as partes não impedindo o livre fluxo da circulação de imagens, movimentos, impressões, sugestões, discordâncias, concordâncias, e assim, as bruxas no Martelo quebram a estética e chocam com realidades escondidas. Sobre comunicação popular e participação:

A participação popular, segundo os autores, acontece na comunicação quando ambos interlocutores têm a mesma oportunidade de gerar suas próprias mensagens. Um sistema de comunicação pode ser considerado participativo se prevê mecanismos e canais que permitam aos grupos de base determinar com independência os conteúdos temáticos do programa e emitir mensagens autônomas, surgidas deles mesmos e não escolhidas pelos promotores; torna-se possível que os setores populares falem daquilo que eles próprios querem falar. (DORNELLES, 2007, p. 4).

Comprendemos a comunicação popular como o exercício do direito humano à comunicação, que não se restringe a receber informações, mas necessariamente, em fazê-la, com suas próprias mãos e consciências empenhadas na pauta da transformação social. Segundo Peruzzo, o direito à comunicação volta à cena reafirmando legalidades que garantem o acesso à informação ou direito à liberdade de opinião, criação e expressão, e ainda enfatiza novas perspectivas, destacando-se entre elas “a contestação do desrespeito às minorias e aos direitos humanos pela mídia, os direitos culturais e a defesa do acesso das pessoas também aos meios de comunicação de tecnologia avançada.” (PERUZZO, 2010, p.3).

Portanto, ao se falar de dança, corpo e comunicação, não se trata de uma comunicação padrão. Seu texto não está inscrito em papel jornal ou nas telas reluzentes e espetaculares da TV, nem nas ondas padrões do rádio. Mas sim, este texto está inscrito no corpo, no anseio por protagonismo em contar e criar sua história contestando e



reivindicando o direito dos grupos oprimidos, trazendo para si a consciência por direitos humanos e culturais, mesmo que ainda longe se esteja de acessar a comunicação de tecnologia avançada aponta por Peruzzo, citado anteriormente.

Desde o ponto de vista de Miége, apontado anteriormente esta pode ser compreendida como comunicação como processo. Neste sentido, queremos esclarecer que jornalismo, radialismo, publicidade, marketing, relações públicas, etc, não são a comunicação, propriamente dita, mas sim atividades práticas que se utilizam dos instrumentos e conhecimentos deste saber comunicacional para realização de dada atividade (NERY; TEMER, 2012).

Outro conceito pertinente que trazemos para nossa análise é do corpo mídia, onde Katz e Gasparini questionam “É possível escapar da tirania do entendimento de que toda e qualquer comunicação precisa produzir significado no modelo da linguagem verbal? ” (KATZ; GASPARINI, 2013, p. 53). Segundo os autores, o corpo mídia é um conjunto de circunstâncias de informações que o torna corpo e que nunca se completa, pois nunca para de se transformar, deste modo, a comunicação é tecida em meio a esse ajuste de transformações. Segundo um viés McLuhaniano¹¹, onde se compreende que o meio é a mensagem, para estes autores o corpo é a mensagem.

O corpo na dança fala e se transforma de instante em instante, de espetáculo a espetáculo. Suas vestes (e porque não, sua ausência de vestes?), as posturas, as cores das peles, as cores do cenário que dialogam com o corpo, suas quedas ao chão, os olhares de dor, de apatia, de euforia, de leveza, tudo isto, leva o público a pensar junto. Conversam os dançarinos entre si, mas estes também levam uma mensagem ao público. Segundo Siqueira, 2006 apud, Katz; Gasparini, 2013, a dança cênica se estabelece como código não-verbal, que através de movimentos, gestos e outros recursos como figurino, luz e ambientação, transmite mensagens ao espectador.

E aqui até o ruído da comunicação, pode comunicar algo. Tido, desde os primeiros estudos teóricos de comunicação, como uma falha do processo comunicativo, o ruído, segundo os autores de corpo mídia, leva informações ao público, que planejadas ou não, produzem sentidos. Na arte até um erro, pode gerar uma simbologia e o artista, bom

¹¹ Provem de McLuhan, proeminente teórico da comunicação canadense. Ele realizou estudos culturais sobre as transformações provocadas pelo avanço da tecnologia das telecomunicações e da internet.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

improvisador, trabalha em cima do erro. Não apenas isso, há uma sustentação contemporânea da própria estética do erro, por assim dizer. São estéticas que não se entregam a padrões, não se dão ao trabalho de ficarem presos ao planejamento rígido, mas aguardam um tanto do espontâneo, da reação do público, do ambiente.

Em arte, uma ‘falha de comunicação’ pode significar comunicação também, transcendendo o aparente ‘erro’. Pode ser intenção do artista inviabilizar ou dificultar o entendimento para mexer com a plateia, para fazer o público refletir ou sair de sua posição de assistência para uma posição mais participativa. (KATZ; GASPARINI, 2013, p. 53).

Precisamente, a condição de sair do lugar comum de assistência para uma ação propriamente participativa no processo, reside, no nosso entender, o modo mais pleno de comunicação que qualquer arte pode proporcionar. Trata-se de fazer pensar, refletir sobre a condição humana e social, prenes de possibilidades de transformação.

A partir de um protagonismo popular de mulheres de diferentes bairros, de diferentes extremos periféricos da capital Teresina, e Timon - MA, uma história é tecida no sentido de conhecer sua ancestralidade, juntando os nós rompidos daquelas bruxas que foram queimadas nas fogueiras, mas deixaram netas, bisnetas, tetranetas que igualmente se contorcem, gritam e se enfurecem nas chamas tórridas do patriarcado, mas sem esmorecer na força, empoderamento feminista e na ternura.

Como a própria história dos povos do Sul, neste caso, nos identificando como latino americanas, se procura uma referência em uma história que foi invisibilizada e estes corpos contam esta história. Como conta Rita Laura Segato no texto “Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial” (SEGATO, 2012), o polo modernizador da República, herdeira do modelo colonizador Europeu, debilita autonomias e rasga o tecido comunitário. Igualmente rasgou a história das mulheres, seus saberes, seus conhecimentos medicinais e curandeiros, sua relação com a terra.

Outra denominação pertinente que Segato traz desde o Sul é o povo como o projeto de ser uma história. Desde esse ponto de vista, também compreendemos a importância de uma comunicação popular que respeite os processos dos diferentes sujeitos no sentido de construir e reconstruir os laços de sua história em tecidos já tão frágeis e maltrapilhos. Mas sabemos a beleza que há na simplicidade de uma chita, a beleza presente nos fuxicos feitos a partir dos restos de panos e até mesmo a força das colchas de retalhos das vovós.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Registre-se que há, subjacente a redução de autonomia desses povos, uma resistência em manter viva sua história e de construir um projeto de futuro pautado na soberania e na interdependência. No entanto, Segato, nos leva a pensar sobre o caráter modernizador/colonizador no que tange a questão de Gênero, que se encontra mergulhada em uma conjuntura na qual o tecido comunitário foi rasgado a partir de uma imposição estrutural, onde não há mais o reconhecimento entre as pessoas, o “enxergar-se no outro”. Segundo ela, “o mundo moderno é o mundo do Um, e todas as formas de alteridade com relação ao padrão universal representado por este Um constituem um problema” (SEGATO, 2012, p. 125).

Este Um, passa a dominar todas as formas cabíveis de compreensão da realidade, negando assim os saberes contra hegemônicos, como os conhecimentos das sociedades comunitárias, indígenas e quilombolas, por exemplo, passando estes, assim, a representar núcleos anômalos, apartados dessa comunidade civilizada e Una, que reproduz os mesmos valores, pautando um universalismo que afasta as diversidades, consideradas então como atrasadas, de saberes não científicos, de pessoas doutrináveis.

Fazendo um retrospecto a formação do Brasil, a autora não nega a existência de práticas patriarcais antes da vinda da coroa e suas caravelas, mas revela que havia uma dualidade e não uma binaridade nas relações. Sendo o dual, uma das variantes do múltiplo, e o binário, resultante da episteme do expurgo, a autora, aponta que público e privado, tinham uma natureza dual, complementar, com igualdade de relevância. Havia de fato uma divisão de gênero nas tarefas, caracterizando assim, um patriarcado de baixa intensidade (SEGATO, 2012).

No entanto, a dualidade não permite o expurgo das mulheres e seu caráter de importância na participação comunitária. A mulher desempenhava papel de relevância e as decisões políticas, sociais e produtivas não eram tomadas sem sua participação. Embora houvesse uma hierarquia entre as esferas pública e privada, é necessário destacar que no mundo-aldeia “o doméstico é um espaço ontológica e politicamente completo com sua política própria, com suas associações próprias, hierarquicamente inferior ao público, mas com capacidade de autodefesa e de autotransformação” (SEGATO, 2012, p. 123).

Obrigados a pensar sob o olhar, a partir da imagem e semelhança do Europeu, necessariamente branco, homem, letrado, capaz de reproduzir família, ou seja, heterossexual, o cidadão passa a se encontrar distorcido entre sua lógica originária e nativa



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

e a imposição de uma nova visão de mundo. Enclausuradas na vida doméstica, privada, os vínculos de reciprocidade e solidariedade entre as mulheres vão se esgotando, para dar lugar ao padrão modernizador eurocêntrico. Isto não diz respeito, como pode supor uma visão simplista, a relações interpessoais sem relação com as mudanças significativas em sociedade.

Ao contrário, a medida que as mulheres se adaptam ao novo padrão, a proximidade com as outras vai se esgotando, dando lugar a competição entre nós, pelos homens, por beleza, riqueza, requinte, perdendo-se assim os valores coletivos que dava capacidade política de participação comunitária. Nas palavras de Segato: “A despolitização do espaço doméstico o converte em vulnerável e frágil.” (SEGATO, p. 127, 2012). A partir de então, se potencializa o grau de crueldade contra as mulheres, cai por terra a autoridade das mulheres e seu prestígio, decaindo suas autonomias de ação e desaparecendo o amparo do olhar da comunidade sobre o mundo familiar.

A ANCESTRALIDADE EMANADA DO CORPO QUE DANÇA E RETRATA A CULTURA AFROBRASILEIRA

O corpo é o que expressa, é o que emite, é o que sofre. A dança dos corpos das mais antigas hoje reverbera nos corpos das mais novas, formando assim, uma linhagem que resiste sempre buscando na mulher selvagem seu alicerce, assim:

Essas palavras, *mulher e selvagem*, fazem com que as mulheres se lembrem de quem são e do que representam. Elas criam uma imagem para descrever a força que sustenta todas as fêmeas. Elas encarnam uma força sem a qual as mulheres não podem viver. (ESTES, 1994).

A dança é uma das mais antigas formas de expressão cultural e artística da humanidade, sendo indissociável das diversas questões que acompanham a evolução da espécie (humana), como a sobrevivência através da caça, da pesca, do plantio e também das questões políticas e religiosas, fazendo-se parte integrante das culturas por exteriorizar, através do movimento, seus pensamentos. Assim que as civilizações iam amadurecendo, os tipos de danças foram se fixando e tornando-se típicas dos grupos étnicos e sociais que as praticavam (MENDES, 1985, p. 12).

É observável que no início da humanidade a mulher tinha um papel completamente diferente do que se tem atualmente, “as mulheres, neste tempo, seriam vistas como deusas,



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

senhoras onipotentes da criação e baseado nesta crença, legitimava-se o Matriarcado” (CAMPOS, 2010). O corpo feminino como uma dádiva e símbolo de poder foi-se perdendo a partir do momento em que a consciência masculina surge e começa a tomar o poder, a partir desse momento o corpo feminino assim como o ideal de feminino foi sendo aprisionado e torturado.

Diante do estado de disponibilidade fisiológica feminina constante e do forte poder da sedução visual exercida pelas mulheres sobre os homens, restava a estes cobri-las, trancafiá-las, privarem-nas da obtenção de conhecimento - o que possibilitaria as mesmas saberem os motivos de sua opressão, ou seja, a superioridade feminina acreditada pelos homens e alardeada como inferioridade - e negá-las o gozo pleno da vida. (CAMPOS, 2010).

O corpo feminino foi transformado em objeto de desejo e de trabalho, tanto doméstico como sexual, elegendo para a mulher um local de submissão subserviência perante as sociedades patriarcais. No entanto vamos pensar em outra realidade sobre o corpo feminino, vamos pensar em um corpo que é passível de tarefas tanto quanto os corpos masculinos, corpos de mulheres que sabem, sentem e agem de acordo com suas vontades e seus prazeres, corpos que sustentam sociedades matriarcais e, hoje são símbolos ancestrais.

A dança afro-brasileira é uma das expressões culturais de grande potência criativa e que carrega em seu seio a ancestralidade de povos que sofreram com um processo brutal de colonização, e através dela podemos nos aproximar de questões que trazem de volta sensações e conceitos profundamente importantes na construção de figuras que podemos denominar mulheres.

O impacto dessa dança de raiz ancestral é de tal magnitude que alcança seu espírito, um reconhecimento daquele chamado na tua pele negra, correndo quente pelo sangue, se derramando no suor aquecido, brilhando nos teus olhos essa mensagem que vibra em várias linguagens, ao som dos atabaques, afoxés, agogô, contando mil histórias do povo que resiste a milênios nas trincheiras de enfrentamento do racismo e para manter a afro cultura viva espreada pelo mundo.

No Brasil, esse grito treme terra, com o hip hop, a dança afro, a capoeira, tambor de crioula, tambor de sereia, enfim, tantas expressões de ancestralidade racial que é muito protagonizada pelas mulheres, negras ou não. A resistência se traduz na cultura e atrai



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

mulheres de outras etnias, chamadas pela magia da dança que transmite luta, força e protagonismo da mulher, além da faceirice e beleza estampada nos rostos. Nesse sentido, um artigo intitulado “Corpo e ancestralidade: estudo dos rituais e mitos de origem afro-brasileira no panorama da dança contemporânea brasileira” traz algumas considerações sobre aprender com a tradição para reconstruir uma expressão artística que reproduza os simbolismos, as mensagens presentes:

O argumento que a autora desenvolveu é de que, para se pensar a tradição africana brasileira, para se compor formas verdadeiramente expressivas na dança-criação artística, é necessário levar em consideração os valores da cultura em questão; é importante percebê-la como celeiro portador de ideias, como agente de integração que pode estabelecer uma coerência, uma organicidade entre a tradição de um povo e o conhecimento da arte teorizado, possibilitando o enriquecimento da cultura e, conseqüentemente, da arte e da educação. (...) Assim, pode-se argumentar, com base na metodologia *Corpo e Ancestralidade*, que seria possível, por meio da arte, da dança, da vivência e da tradição, o artista retomar sua história pessoal, suas raízes e sua autoestima na construção de um trabalho coreográfico inspirado em um mito. Neste processo, o conhecimento do ritual torna-se imprescindível na construção de matrizes ancestrais de movimentos que formarão a base corporal na transposição dos movimentos artísticos para a *performance* de cada artista. (ANDRAUS; CÔRTEZ; SANTOS, 2011, p. 5).

Ou seja, a performance será orientada pelas matrizes culturais anteriores, com aspectos das reentrâncias da atualidade.

MARTELO: QUEM SÃO AS BRUXAS?

Tomamos como base para a realização deste trabalho a metodologia da sistematização da experiência (JARA, 2001). Neste sentido, Jara ressalta que “quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas” (JARA, 2001, p. 1). Deste modo, partimos da necessidade de sistematizar as experiências vividas pelas próprias mulheres do Grupo Filhos D’água, organizadas pelo Grupo Afoxá. As experiências no grupo nos levam a um empoderamento feminino e uma reaproximação com nossa ancestralidade, a medida que partimos da dança afro? Este é o nosso Sul, é o questionamento que nos impulsionou a chegar até aqui.

Considerando a importância de registrar e sistematizar os saberes oriundos dos movimentos populares nos reunimos e destacamos as três pessoas que aqui se



comprometeram com esta tarefa, implicando conceitualizar a prática. Ainda segundo O autor, sistematizar propicia que os indivíduos descubram o que ainda não sabem, mas também o que já sabem sobre sua experiência podendo ainda descobrir “o que não sabiam que sabiam”.

Descobrir e redescobrir vamos literalmente às martelas construindo este espetáculo que transcende barreiras do tempo e do espaço e é mutável, pois está em constante construção e é também adaptável, pois se adapta ao público e aos espaços. A primeira vez foi fruto de conclusão de uma disciplina do coreógrafo em seu curso de dança. Na segunda vez, no Memorial Zumbi dos Palmares passa a incorporar o grupo Filhas D’água que tomou a tarefa de problematizar a temática no dia 31 de outubro, dia das bruxas por assim ser conhecido.

Anote-se que as reconfigurações da dança são releituras da história contada e trazem elementos dos tempos atuais, mesclando as duas e resultando em um trabalho de entrelaçamento de histórias como se dá no espetáculo “Martelo”, que conta a história de diversas mulheres dos tempos antigos e atuais, incorporadas pelas artistas, traduzindo a mulher recatada, a sonsa, a safada, a reprimida, a jovem, a adulta, a velha, a urbana, a do campo, a preta, a branca, a parda preta, a indígena, as várias faces das mulheres nas várias presentes e as várias faces de uma mesma mulher.

O espetáculo gira em torno do misticismo e resistência das mulheres na história, mostrando como são retratadas e como de fato se parecem por dentro, enfocando na denominação “Bruxas” que muitas de nós carregamos por vários séculos, mudando apenas de significado por vezes. Em relação à matriz afro, muitas mulheres das religiões afro brasileiras ainda são tacadas de feiticeiras do “mal”, remontando a uma época de demonização do feminino e do seu corpo, bem como das expressões espirituais que valorizam a mulher enquanto humana com tanto potencial quanto o homem, cercada de mistérios e sabedorias traduzidas nas Orixás, na Deusa-mãe da Antiga religião, na Pacha Mamma¹² dos povos originários.

A montagem do espetáculo se deu com a colheita de elementos que resgatassem a raiz afro e traduzissem as histórias das várias mulheres através dos tempos e tendo o livro

¹² Representa uma deidade de origem indígena, dos povos andinos da América do Sul, significando mãe terra. Vem da língua quechua.



“*malleus maleficarum*”¹³ como um ponto de partida para questionamentos e análises sobre as mulheres, sobre as bruxas as diversas questões que a história carrega desde antes da publicação do documento e intensificada por ele. Imitamos um “Coven”¹⁴ de bruxas, que se reúnem para vislumbrar umas nas outras suas próprias faces, apesar das diversidades. Nesse “Grand Coven”, em forma de círculo, rodeado de velas ou dentro de um círculo de terra, as bruxas sofrem juntas, choram, gritam, se indignam a medida que soam músicas falando do nosso papel petrificado na sociedade de mulheres submissas, dependentes, subservientes, rainhas do lar, ser mãe como um destino manifesto, ser honesta e recatada com os homens, ser discreta e obediente.

Retrata também a face da mulher explorada, hipersexualizada, a que serve para servir aos homens e manter limpa a casa, que cria os seus filhos e o de outras: a mulher negra. Fora do círculo vem a mulher mais velha, a mãe preta, que prepara a roda e energiza o ambiente com sua dança e seu cachimbo. A olhar para as bruxas no círculo, aparece uma bruxa privilegiada que não estende sua sororidade para as outras, que abraçou seu papel de dondoca honrada e se sente bem aventurada. Em outro plano vem a mulher calejada, onde a vida encheu de cicatrizes o seu corpo e seu espírito, essa representa a mulher que, apesar de tudo, ainda escuta dentro de si um chamado para luta. Nesse clima, rasgamos papéis em branco, representando as histórias não contadas, as tragédias anunciadas, a vozes silenciadas, a repetição dos ciclos de vidas das mulheres pelos séculos, o espaço que precisamos para desabafar nossas dores, cores, amores, rancores, sabores e ternuras.

A luta por emancipação fica nítida no decorrer do espetáculo pois as bruxas outrora expectantes, vão adquirindo indignação, raiva, tristeza, movimento e se transfigurando em novas mulheres, que resistem, que se alegram, que denunciam, tudo isso mostrado em nossos rostos, pele, cabelos, na performance corporal, nas risadas e gritos, nos olhares. Ressalte-se que o Martelo não tem praticamente nenhuma fala, apenas os corpos dançantes

¹³ *Malleus Maleficarum*, que em latim significa o martelo das bruxas/feiticeiras, foi um livro escrito por dois monges à época da inquisição medieval que ensinava técnicas horripilantes de tortura para mulheres consideradas praticantes de bruxaria. Naqueles tempos, para ser bruxa bastava ser diferente, possuir determinadas marcas de pele, ser combativa, ser curandeira, parteira, velha ou feia. Até as ruivas eram consideradas perigosas, bem como as crianças deficientes ou as jovens bonitas demais, que atraíam os homens para o pecado por obra do demônio.

¹⁴ Coven significa reunião, convenção, que é ritualisticamente convocado para aglutinar bruxas e bruxos também em volta de uma crença, ideal, A Deusa e o Deus Galhudo da Antiga Religião. No Martelo, são as bruxas várias e idade e identidades, em volta da dores e resistências delas mesmas e das bruxas ancestrais.



tradutores das várias mensagens acima descritas e de outras, captadas pela percepção da plateia. Traduzindo a necessidade buscar as origens, tem-se:

Desta forma, pode-se pensar que todo processo criador que busca na tradição os elementos para uma nova obra passa ser incorporado como um elemento de integração na sociedade. Os resultados das pesquisas em artes apresentados em teses, dissertações, sob a forma de *performances* ou como projetos educacionais passam a fazer parte da sociedade sob um novo conceito. Em contraposição, pode-se também caracterizar o significado da existência de uma tradição como forma de resistência de um grupo, que mantém seu ritual na contemporaneidade mediante o simbólico, independentemente de ocorrerem ou não mudanças. Exemplo disso seria a capoeira, luta desenvolvida pelos antigos escravos como forma de resistência e sobrevivência, mas que, como espetáculo, estaria integrada na sociedade (mesmo a capoeira praticada em academias, pois esta mantém o seu sentido de verdade original: a luta). (ANDRAUS; CÔRTEZ; SANTOS, 2011, p. 10-11).

O trecho acima retrata essa mescla de passado presente e ainda, no Martelo, perspectiva de futuro. Denunciamos mentiras, traduzimos anseios, nos reunimos para confabular e celebrar a libertação progressiva, tudo isso ao som de uma trilha sonora condizente com essas etapas do espetáculo. Utilizamos as músicas, na seguinte ordem: “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque; “Que saudades da Amélia”, de Astaulfo Alves e Mário Lago, bem como uma versão em swingueira da mesma música, da banda Chica Égua; “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque; “Quem vai queimar”, de Pitty e “Pagu”, de Rita Lee.

Há ainda os elementos da transexualidade rasgada e explorada na música Geni e o Zepelim, que retrata a história de uma mulher transexual que considerada suja, promíscua, boa de apanhar, boa de cuspir, que “dá para qualquer um”, Maldita Geni! Nós somos as Genis da atualidade, pois somos heteras, bis, lésbicas, trans, assexuadas, pansexuais, Cis ou não, que ainda sentimos as marcas das fobias sociais e do machismo contínuo sobre nossos corpos e desejos e assim, por essa razão, o Martelo é um manifesto por nós mesmas e por todas as outras BICHAS SOBREVIVENTES! Até porque “por meio dos rituais **as negras** tomaram a palavra, não para dizer verdades (invertidas ou não), mas para exibir a persistência do segredo, fazendo uso do ritmo, do canto e da dança, para colocar em jogo as suas próprias regras (...)”.¹⁵ (grifo nosso)

¹⁵ (ANDRAUS; CÔRTEZ; SANTOS, 2011, p. 11)



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma igualdade de direitos leva a muitos caminhos, caminhos que são traçados por anos de dor e tortura. A mulher e a pessoa negra são duas partes integrantes desse sistema opressor sofrendo na pele (no corpo todo) as consequências desse modelo que se criou para separar e dominar.

A oficina de dança Filhas d'água juntamente e o Grupo Afoxá vem desenvolvendo ações que visam colocar em evidencia tais assuntos através da arte e das discussões políticas, para assim jogar luz em cantos que são ocultados, ocultados pelas sombras dos anos de escravidão legal no Brasil e no período da idade média, frisando neste ponto na inquisição que matou milhares de mulheres acusados de bruxaria.

O espetáculo “Martelo” é uma das ações desenvolvidas que é utilizada como instrumento de estudo e discussão acerca do ser mulher e do ser negro nos tempos de hoje. Partindo do ponto em que o corpo é o nosso principal meio de comunicação busca-se através da dança uma sensibilização do público para pensar e questionar o que esta sendo mostrado. Encara-se o espetáculo como um processo em pleno desenvolvimento, sempre buscando novas possibilidades e outros olhares.

Contudo concluímos, através desta análise do processo criativo do espetáculo, que o corpo é nosso principal agente comunicador, podendo-se a partir dele pensar e questionar, assim tanto o corpo negro como o corpo feminino são capazes de desempenhar funções como qualquer outro, não se legitimando uma rotulação onde existe um ser superior e outro inferior, pensamos em uma diversidade que está a cada dia mais evidente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANDRAUS, Mariana Baruco Machado. CÔRTEZ, Gustavo. Santos, Inaicyr Falcão. **Corpo e ancestralidade: estudo dos rituais e mitos de origem afro-brasileira no panorama da dança contemporânea brasileira.** Rev. Cient. / FAP, Curitiba, v.7, p. 11-22, jan./jun. 2011.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CABRAL, Eula Dantas Taveiras. **Mídia no Brasil: Concentração das Comunicações e Telecomunicações.** Revista Eptic, Vol. 17, nº 3, setembro-dezembro 2015.

CAMPOS, Andrea Almeida. **As Bruxas retornam... Cacem as Bruxas! (um argumento para o controle histórico da sexualidade feminina).** Rev. espaço acadêmico nº 104, janeiro de 2010. ISSN 1519-6186.

DORNELLES, Breatriz. **Divergências conceituais em torno da comunicação popular e comunitária na América Latina.** Rev. da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Agosto de 2007 – 2/18.

ESTES, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem.** Tradução de Waldéa Barcellos; consultoria da coleção, Alzira M. Cohen. – Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

JARA, Oscar H. **Como sistematizar? Uma proposta em 5 tempos.** 2º Seminário de Formação de Apoiadores Pedagógicos, MOVA-RS, Porto Alegre, 23 de setembro, 2001.

KATZ, Helena; GASPARINI, Igor. **A comunicação entre dança e público: o papel do coreógrafo na construção da relação obra-espectador.** Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p. 51-66, jul./dez. 2013.

MENDES, Miriam Garcia. **A dança.** 1ª ed. São Paulo. ed. ática, 80p, 1985 série princípios.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. **Comunicação nos movimentos sociais: Exercício de um direito humano.** Rev. Acadêmica da Federação Latinoamericana de faculdades de comunicação social, Diálogos da Comunicação, n 82, setembro-dezembro, 2010.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** e-cadernos CES, 18, 2012: 106-131. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1533> ; DOI : 10.4000/eces.1533>. Acesso em 15 de agosto.

TEMER, Ana Carolina Rocha Peso; NERY, Vanda Cunha Albieri. **Para entender as teorias da comunicação.** 2. ed. - Uberlândia: EDUFU, 2012.



ANEXOS

Foto 1: Grupo Afoxá e Filhas D'água



Fonte: Arquivos do Grupo Afrocultural Afoxá e Filhas D'água (2016).

Foto 4: Paredão de bruxas e mãe preta preparando o círculo



Fonte: Arquivos do Grupo Afrocultural Afoxá e Filhas D'água (2016).



A REALIDADE DOS/AS AFRODESCENDENTES NOS CURSOS DE “ELITE”: CONTANDO SUAS EXPERIÊNCIAS.

Débora Lopes dos Santos¹⁶

RESUMO: O presente artigo é resultado das discussões sobre as experiências de mulheres e homens universitários/os de cursos “elitizados” numa universidade pública. Foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de iniciação científica da Universidade Federal do Piauí, que trata das experiências de mulheres brasileiras afrodescendentes que conseguiram alcançar um sucesso educacional. Neste trabalho, entendemos por sucesso educacional a condição de ter chegado ao ensino superior. Nesta temática discuti-se o pressuposto de que nesses cursos de alto valor social, como Medicina, Direito, Engenharia, e outros assim, esses estudantes afrodescendentes enfrentariam maiores dificuldades, uma vez que estariam inseridas/os em um ambiente com poucos/as colegas de origem africana, assim como poucos profissionais habituados a trabalharem com afrodescendentes num ambiente acadêmico considerado científico, intelectualizado onde princípios de respeito para com outros membros desta comunidade é um dos seus requisitos básicos. Discutimos também sobre as dificuldades enfrentadas por esses/as afrodescendentes para garantirem o acesso no ensino superior principalmente quando é um curso de “elite”, assim como as estratégias usadas por eles/as para enfrentarem as possíveis barreiras existentes. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, no qual foram feitas entrevistas semi-estruturadas a 4 (quatro) homens, e 2 (duas) mulheres, todos/as autodeclarados/as afrodescendentes e estudantes de cursos de “elite”, as entrevistas foram realizadas em espaços diversos da UFPI. Dialogamos com Ferreira (2004), Santos (1991), Munanga (2007), Silvério (2007), Reis (2007), entre outros, que pontuam sobre afrodescendência, gênero, mulher, educação brasileira, ensino universitário, experiências universitárias, mercado de trabalho e outros tópicos desta natureza. Expomos que em cursos considerados de “elite”, os/as estudantes afrodescendentes passam por maiores dificuldades que os alunos eurodescendentes.

Palavras-chave: Homens e mulheres afrodescendentes. Cursos elitizados. Experiências. Sucesso educacional.

INTRODUÇÃO

A realidade das pessoas que se reconhecem como descendentes de africanos no Brasil ainda estão vinculados à ideia preconceituosa de ser inferior com a vida marcada diariamente por atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias em relação a sua cor de pele, pertencimento racial. Para a mulher afrodescendente, há discriminações baseadas na sua condição de mulher. Outro fator que estimula as discriminações aos descendentes de africanos no Brasil está baseado nas suas condições socioeconômicas. Muitas pessoas neste grupo vivem em condições precárias, por que foram historicamente empobrecidas e

¹⁶ Graduanda do 5º período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (Teresina-PI) - Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/ICV); e-mail: lopes96debora@gmail.com



atualmente continuam sendo exploradas e pobres. Em pleno século XXI, as/os afrodescendentes permanecem sendo vítimas das discriminações e falta de oportunidades.

Vivemos a ilusão de democracia racial, enquanto o preconceito está intrínseco à sociedade, que não admite a existência do racismo, e nem se reconhece como preconceituosos, porém, no fundo sabemos que o Brasil está muito longe de se tornar de fato o país da democracia racial. Vivemos em um país onde quando o assunto é desigualdade, é mais fácil falar de falta de acesso à educação, de pobreza, do que considerar a discriminação racial como uma das causas das desigualdades. Vivemos um mito da democracia racial.

Quando se fala em ensino superior, destacamos as dificuldades que as/os afrodescendentes enfrentam para garantir o acesso às universidades públicas, principalmente quando se refere a uma vaga em cursos com um alto valor social, onde a presença desse grupo continua inferior em comparação aos eurodescendentes. Seguidas das dificuldades existentes no interior das instituições de ensino. Neste estudo buscamos compreender mais deste grupo, das experiências dessas mulheres e homens afrodescendentes em cursos universitários tidos como próprios da elite. A fim de melhor desenvolver esta discussão, apresentaremos alguns conceitos que serão utilizados no decorrer do trabalho.

RACISMO

Ao falar de racismo é comum associa-lo somente a xingamentos, ofensas injúrias, mas estamos enganados, vai muito além. Racismos é uma questão de opressão e privilégio. Santos afirma que “o racismo é um fenômeno universal” (1991, p. 18). Também nos diz que as ideias racistas “vem da sociedade para dentro das cabeças das pessoas, através das palavras, dos exemplos, da imitação, das crenças religiosas, de uma infinidade de grandes e pequeninos canais” (SANTOS, 1991, p. 20). Com isso percebemos que o racismo é uma construção da sociedade. Ninguém nasce racista, porém o meio contribui para o seu desenvolvimento, por exemplo, uma criança não nasce racista, porém ela pode vir a construir uma concepção preconceituosa, através do seu convívio com um meio que não se reconhece racista, mas que se comporta com tal. Ao falar do preconceito racial no Brasil, Ferreira nos diz que



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Foi criado a partir da interação entre grupos - uma classe política e economicamente dominante que assumiu uma concepção de mundo considerada superior e estigmatizou o outro grupo, neste caso, os brancos, caracterizando-o como de qualidade inferior, crença que passa ter a função de justificar a dominação sobre ele (2004, p. 51).

O Brasil, um país onde supostamente as oportunidades são iguais para todos, assim todos teriam a mesma chance de alcançar uma ascensão social, porém sabemos que isso está longe de acontecer, vivemos um mito. As oportunidades são totalmente diferentes e desproporcionais para determinados grupos. Principalmente para aqueles que se autodeclararam afrodescendentes, onde permanecem tendo mais dificuldades a ser enfrentadas em comparação aos eurodescendentes. A questão educacional, por exemplo, ainda é um dos grandes desafios que os afrodescendentes precisam estar enfrentando, pois os índices de desenvolvimento são muito baixos, e de exclusão ainda são muito elevados.

No acesso ao ensino superior não é diferente, o número de afrodescendentes nas universidades continua sendo inferior aos grupos preconceituosamente chamados de brancos. Principalmente em cursos considerados como de “elite”, onde a realidade destes permanece marcada pelas desigualdades, ao entrar nesse meio acadêmico, esses quando conseguem por vezes são discriminados, estereotipados. É importante ressaltar um aumento no número de afrodescendentes que ingressam no ensino superior, porém esses ainda tem que lidar com os preconceitos, e a discriminação racial. O racismo também está presente no meio acadêmico, vivemos um racismo institucional, muitas vezes de forma velada, e até mesmo abertamente. Os afrodescendentes podem vir a sofrer discriminações no pós-ingresso nas universidades, ambas ligadas ao seu pertencimento racial, suas características fenotípicas, sua condição econômica; conforme Ferreira “o negro é visto como o tipo étnico e culturalmente inferior” (2044, p. 42), essa visão de inferioridade citada por Ferreira ainda é predominante.

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

As políticas de ação afirmativa são políticas sociais compensatórias. Para Silvério essas políticas compensatórias são:

Intervenções do Estado, a partir de demanda da sociedade civil, as quais garantem o cumprimento de direitos sociais, que não são integralmente cumpridos pela sociedade. As políticas sociais compensatórias, por sua vez,



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

abrangem programas sociais que remedeiam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou devido à permanência sociais de exclusão (SILVÉRIO, 2007, p. 21).

No qual o Estado designa uma parte de seus recursos em benefício de grupos marginalizados, e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. As ações afirmativas buscam a diminuição das desigualdades, assim como combater as discriminações, étnicas, raciais, religiosas, de gênero, entre outras, a fim de uma maior atuação dessas minorias nos diversos meios, no qual com menos oportunidades como educação, saúde, um emprego, e outros.

As políticas de ação afirmativa são medidas temporárias, ou pelo menos deveriam ser, no entanto essas medidas se tornam cada vez mais necessárias devido ao elevado índice de desigualdades que possuímos. É triste ainda precisarmos de políticas públicas para garantir uma maior inclusão dessas “minorias”, principalmente porque vivemos em um país onde se prega a igualdade, no entanto esses grupos permanecem discriminados. Fazendo dessas medidas essenciais na tentativa de promover um mínimo de equidade nos meios institucionais.

O acesso às universidades ainda é onde esses grupos possuem muitas dificuldades. Tendo em vista a falta de oportunidades que possuem, principalmente em relação à falta de acesso a uma educação de qualidade. Um exemplo disso é os processos avaliativos em que um aluno é submetido para conseguir entrar no meio acadêmico, apresentam problemas. São realizadas provas, onde os conhecimentos dos candidatos serão avaliados, e pontuados. Se o aluno atingir determinada pontuação estabelecida, ele é aprovado ao contrario é reprovado. É importante ressaltar que é um único tipo de prova para todos os alunos, independente de cor; raça; condições financeiras; tipo de escola, pública ou privada; ou seja, não tem distinção, todos farão a mesma avaliação. Só que a preparação não é a mesma para todos. Não são levadas em consideração as especificidades de cada aluno.

As políticas de ação afirmativa estão voltadas a oferecer maiores oportunidades de acesso a espaços onde esses grupos permanecem excluídos. Essas políticas não determinam tratamentos privilegiados, mas garantem condições para amenizar as consequências mais negativas das desigualdades seculares.



COTAS NAS UNIVERSIDADES

As cotas no Brasil são estabelecidas pela lei de nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Essa pode ser considerada uma conquista para os afrodescendentes, e para toda sociedade brasileira, após anos e anos de lutas. Segundo o texto legal:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2012).

Falar de cotas no Brasil ainda gera muitas discussões, principalmente quando se refere às cotas em benefício dos alunos que são preconceituosamente chamados de negros. Neste trabalho optamos por chama-los de afrodescendentes, a não ser que esta expressão esteja dentro de citações usadas para fundamentar as nossas discussões. O uso das cotas abriu de certo modo às portas do meio acadêmico para aqueles que até então permaneciam com menos acesso, podendo ser considerada um grande avanço. É importante ressaltar que as cotas não é a solução para diminuir com as desigualdades existentes no ensino superior, no entanto ela é uma forma encontrada para minimizar as distancias entre as populações no sistema educacional. O acesso ao ensino superior para muitos afrodescendentes ainda é uma realidade distante, devido às condições, as oportunidades, e acima de tudo por que, o racismo institucional ainda impede a mobilidade social.

De acordo com Reis “É importante notar que em primeiro lugar o sistema de reserva de vagas não deve ser entendido como oportunidade, mas como reparação a um passado histórico de exclusão e discriminação de alguns grupos sociais.” (2007, p. 60). As cotas raciais não é uma questão de privilegio, mérito ou capacidades, as cotas é uma questão de oportunidades, que por privilegiarem sempre uns grupos em detrimento de



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

outros, conservamos um legado de segregações. Essa segregação não se dá somente por fatores econômicos, mas também por questões raciais, culturais, e de gênero. Cruz nos reforça essa ideia quando fala que:

[...] a discriminação não pode ser encarada como um fenômeno puramente econômico, mesmo que, especialmente nos casos da mulher e do negro, existam causas/fatores de caráter econômico que concorreram para seu aparecimento. Fosse de outra maneira, deveríamos encontrar uma solidariedade de homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais, são e portadores de deficiência numa mesma classe social. No entanto, não é o que se percebe. Mesmo o mais humilde camponês encontra prazer em sentir-se homem, pois essa condição lhe permite uma posição de superioridade na comunidade, algo que o diferencia e o torna mais aceitável socialmente. Assim, também o operário branco que se sente melhor e com direitos a maiores benefícios do que os operários negros. A discriminação não deve, pois, ser enfocada apenas sob o prisma do dado econômico, ignorando elementos socioculturais, antropológicos e psicológicos essenciais ao tema. Tanto o marxismo quanto o neoliberalismo mostram-se incapazes de uma correta abordagem do problema (2003, p. 171).

Percebemos outra distorção quando nos referimos a gênero, principalmente quando se trata do gênero mulher que se encontra inferiorizado em relação aos demais. Para Bertulio,

Quando se considera o dado gênero e raça, não apresentam os mesmos índices para homens/mulheres pertencentes a grupos raciais diferentes. Homens brancos ganham mais que mulheres brancas que ganham mais que homens negros que ganham mais que mulheres negras. Assim se pensarmos em relação de gênero teremos os homens sempre em posição privilegiada ante as mulheres. Se, porém, pensarmos em raça, veremos que o dado sexo, ou se preferir o corte por gênero, não mais se comporta com a maneira lógica: homens negros estão em mais desvantagem no mercado de trabalho em relação a mulheres brancas, o que repito, significa que não é mais a discriminação por sexo que dá conta do processo de exclusão de populações e da desigualdade de oportunidades, quando nos atemos, especificamente, ao mercado de trabalho. O interferente raça atua diariamente, dizendo-nos que, entre mulheres brancas, e homens negros, a ideologia da inferioridade de indivíduos, baseada em gênero, se curva para, em uma apreensão não perversa, nos dizer que melhor mulher branca, se o concorrente for negro. A condição da mulher negra fica, então, abaixo do patamar para homens e mulheres brancos e para homens negros (2007, p. 83).

Assim podemos notar que a raça, o gênero, e a cor da pele ainda atuam de forma negativa, e quando se é mulher afrodescendente as dificuldades tendem a se multiplicar. No meio educacional isso não se faz diferente, a visão paradigmática de ser inferior, se sobressai em comparação as suas capacidades, elas permanecem sendo vitimas do machismo, do sexismo, e do preconceito de gênero e raça.



PERMANÊNCIA

O acesso à universidade, principalmente universidade pública, é um processo lento e trabalhoso, e quando o/a estudante não possui uma boa condição financeira as barreiras se intensificam. Como já foi dito as cotas contribuem para o aumento desses estudantes no meio acadêmico, porém há um esquecimento quanto a permanência desses jovens nessas universidades. De acordo com Reis:

[...] é grande a defasagem, entre alunos negros e não negros, acumulada ao longo da escola primária e secundária, e fortalecida pelas desigualdades sociais. Embora valorosa, as estratégias de acesso não suficientes, e são necessárias estratégias que assegurem também a permanência bem-sucedida destes jovens negros ao ensino superior (2007, p. 51).

Percebemos que a questão não é só o acesso no meio acadêmico, Reis nos mostra a importância de ações que assegurem a permanência desses/as afrodescendentes. É imprescindível que se crie também políticas que garantam a esses/as estudantes uma permanência mais efetiva em seus cursos, levando em consideração que muitos que precisam de assistência desses mecanismos no momento de sua entrada, certamente necessitarão de algum tipo de assistência dentro das instituições que lhes ofereça e lhes assegure um mínimo de qualidade de ensino, e os permita certa mobilidade nas instituições. Reis salienta, “As políticas de permanência, se bem estruturadas, podem, de fato, garantir a educação de qualidade aos estudantes.” (2007, p. 64). Assim percebemos que esses mecanismos utilizados da maneira correta pode transformar a realidade desses/as afrodescendentes dentro das instituições.

São poucas as estratégias usadas a fim de garantir uma efetiva permanência desses jovens, que vivem numa realidade marcada por uma política de exclusão, e quando ingressam no ensino superior se deparam com um ambiente excludente, tendo que continuar a todo o momento lutando para manter-se dentro dos cursos. Precisamos de políticas formais que assegurem a esses/as afrodescendentes uma qualidade do ensino-aprendizagem, principalmente quando nos referimos a cursos de alto valor social, uma vez que os custos nesses cursos são mais elevados. Depois do ingresso temos a permanência como uma das grandes barreiras enfrentadas pelos estudantes afrodescendentes.



SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

Com esta pesquisa buscamos desvelar as experiências de mulheres e homens afrodescendentes universitárias/os de cursos tidos como próprios de elite, expondo como é sua realidade dentro desses cursos, as formas de tratamento, as dificuldades enfrentadas, como lidam com os obstáculos, entre outros. Optou-se pela abordagem qualitativa como “a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. (RICHARDSON; PERES; WANDERLEY; CORREIA; PERES 2010, p. 90). Utilizamos entrevistas semiestruturadas, feitas a 9 (nove) participantes. Após várias leituras e discussões, selecionamos os principais pontos que travavam com os objetivos do trabalho. Por questões de preservação de identidade foi usado codinomes para identificar as/os participantes, são eles: Pedro e João para os alunos do curso de Direito, Mateus e Lucas para os alunos de Medicina, Maria para a aluna de Direito, e Madalena de Arquitetura e Urbanismo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando os relatos dos participantes podemos notar uma grande semelhança na maioria das respostas obtidas. As/os estudantes revelam as dificuldades que tiveram que enfrentar desde as séries iniciais, e que as acompanhou também nas instituições de ensino superior, principalmente quando se trata de um curso de elite. Fazem críticas à falta de qualidade da educação pública, as condições financeiras, a atitudes de elitismo dentro das salas de aula por parte dos outros colegas e alguns docentes. Delineamos situações e exemplos em que as/os participantes falam de suas experiências nesses cursos de alto valor social, das barreiras enfrentadas, das estratégias usadas para ultrapassar esses empecilhos, da presença de um elitismo em sala, entre outras.

A REALIDADE DAS/OS AFRODESCENDENTES NOS CURSOS DE “LEITE”

Um dos fatores essenciais dessa discussão é saber como esses/as afrodescendentes se sentem como são tratados/os, as dificuldades que enfrentam, e como lidam com elas. Saber qual a verdadeira realidade que esses/as estudantes vivem dentro desses cursos de “elite”. Nos relatos analisados podemos perceber uma semelhança na maioria das respostas



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

obtidas. Começamos falando do ingresso desses/as estudantes nesses cursos, percebemos que foi um período muito difícil, e com muitas mudanças. Todos os/as participantes são oriundos de escolas públicas, e fazem críticas a falta de qualidade do ensino. Pedro nos relata:

Eu venho da escola pública e uma escola pública de ensino médio do interior do Maranhão, cidadezinha pequena que tinha uma única escola do ensino médio, eu enfrentei muita dificuldade, a escola não tinha e não tem estrutura, [...] o ensino era muito defasado, eu tive que correr atrás (Pedro, 2016).

Fazem também referência as suas experiências adquiridas com o curso. Apontam experiências positivas e negativas. Do lado positivo podemos destacar os aprendizados, as amizades, as mudanças de perspectivas. Do lado negativo destacaram as dificuldades de lidar com as diferenças entre as classes, com as divisões entre os membros das turmas. João afirmou;

Quando a gente entra é uma coisa muito bonita, e tal... Todo mundo é igual, aí depois você vai vendo que a sala é dividida, que os que entraram por cotas sentam numa metade da sala, e os que não entraram por cotas do outro lado da sala, e isso é bem nítido pra as duas turmas, tanto a turma da noite quanto pra turma da tarde, então... Aí você percebe o tratamento diferenciado, com os alunos que vieram [...] de grandes escolas, que tem sobrenomes, que são filhos de procuradores e tal, e os que não fazem parte desse universo, são excluídos (João, 2016).

As/os participantes ao falar de sua relação com seus colegas de classe destacaram a segregação existente em sala. Pedro, João, Lucas e Maria afirmaram que possuem uma relação boa na medida do possível, pois as diferenças sempre vão causar atritos e separações na classe, assim sempre vai ter aqueles/as no qual não mantém nenhum tipo de contato, destacam o elitismo como um dos principais motivos das segregações em sala. Ao falar da relação professor-aluno os/as estudantes falam da existência dos tratamentos diferenciados entre os alunos, e muitas vezes o próprio profissional em suas atividades contribuem para segregação dentro da sala de aula. João afirmou;

Os professores tratam diferentes os alunos, exatamente, eles perguntam de onde veio, perguntam o sobrenome, se é parente de alguma pessoa que eles conhecem, aí se for parente tem toda aquela questão de intimidade dos professores, e com os outros não, tem alguns outros cotistas de turmas mais avançadas, com menos alunos de escola pública e negros, que falam que as vezes os professores pulam o nome deles na chamada (João, 2016).



Ressaltam a presença da discriminação racial nas turmas, por parte dos colegas de classe, assim como por parte de alguns docentes, ambos fazem “piadinhas”, para uns apenas uma brincadeira, para outros uma violência, que afeta a autoestima desses/as jovens negativamente. Assim os/as afrodescendentes procuram não manter relações mais próximas com alguns profissionais, por não concordarem com suas atitudes e posturas em sala. É importante deixar claro que não são todos os profissionais que cooperam com a proliferação do racismo institucional. Na maioria dos casos, essas discriminações ocorrem de forma implícita.

Essas diferenças, o elitismo, os tratamentos diferenciados, as discriminações, geram no/a estudante desses cursos um sentimento de “exclusão”, uns dizem se sentir deprimidos, deslocados, como é o caso de Madalena e Lucas. Dizem-se impossibilitados de participarem efetivamente dos cursos, por conta das suas condições financeiras, pois apesar de ser um curso em uma universidade pública, por ser um curso de “elite” possui muitos custos, que esses/as afrodescendentes não podem arcar. Percebemos a falta de políticas que auxiliem esses/as estudantes a permanecerem nos cursos, de modo que possam ter condições de participar efetivamente das atividades que o curso oferece e necessita.

Com relação à presença das mulheres nesses cursos os/as entrevistados afirmam não perceber diferenças marcantes, mas “garantem” que quando é mulher e afrodescendente, e principalmente de uma classe social menos privilegiada, ela tende a passar por maiores dificuldades.

Todos/as os/as participantes ingressaram no ensino superior por meio de ações afirmativas. Pedro, João, Lucas, Mateus e Madalena ingressaram na universidade por meio das cotas, tanto para alunos oriundos de escola pública, baixa renda, como também pelas cotas raciais. Somente Maria ingressou por meio do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), uma medida de ação afirmativa que assim como as cotas, visa elevar o número de estudantes ao ensino superior. Os/as participantes nos confirmaram a existência do preconceito com aquele/a aluno/a que ingressa no ensino superior pelas cotas. São vistos como inferiores aos demais alunos, e possuem suas capacidades menosprezadas. João afirmou;

As pessoas te olham e acham que a gente não teria capacidade de acompanhar os cursos, sendo que não é verdade, por que a maioria dos cotistas que eu conheço, raramente fica de prova final, não reprovam passam sempre, terminam o curso no tempo certo (João, 2016).



Ao falarem sobre as cotas, ressaltaram sua importância, julgam necessárias, porém mostraram-se tristes por precisarmos ainda de políticas públicas para elevar a participação desses/as afrodescendentes. Há muitas críticas em torno das cotas, principalmente das cotas raciais. Segundo Mateus as pessoas tendem a ver as cotas como “uma política racista e atesta que o negro não tenha capacidade”. Considerava essa afirmação mentirosa, e afirmou:

As cotas não são só representando uma questão racial, elas também estão representando uma questão socioeconômica, representando aquelas pessoas que estão à margem, que estão fora daquele acesso a uma educação que é considerada de qualidade que é aquela educação de escola particular, escola particular de renome (Mateus, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir das leituras e das entrevistas que as/os afrodescendentes enfrentam maiores dificuldades que os alunos eurodescendentes, para ingressar no ensino superior, principalmente quando os cursos em questão são considerados de “elite”. Esses/as estudantes afrodescendentes precisam lidar com o racismo, a falta de condições financeiras, a falta de oportunidades e incentivos, e isso multiplica os impasses para conseguirem uma vaga no meio acadêmico. Constatamos que a principal crítica que as/os estudantes fizeram foi sobre a falta de qualidade da educação pública.

Esses/as jovens quando conseguem ultrapassar os obstáculos pré-universitários, terão que combater o racismo institucional, e as dificuldades de lidar com as diferenças em sala de aula principalmente num curso com a predominância do elitismo, onde os/as afrodescendentes continuam tendo menor participação. Ressaltam a importância das cotas, e apontam a necessidade da adoção dessas medidas a favor daqueles que necessitam de um apoio, destacando que o uso das cotas não tira o mérito desses/as estudantes. Porém ainda precisam lidar com o preconceito que gira em torno daqueles/as que ingressaram por essa ação afirmativa, no qual são vistos como inferiores, onde se tem convicção de que possuem menos capacidade, sendo muitas vezes excluídos e marginalizados.

Esses/as estudantes lutam por sua permanência, assim como lutam contra as discriminações, que vem tanto dos seus companheiros de sala como dos professores, causando mais segregação entre eles. A presença das mulheres permanece inferior, e é



marcada também por discriminações, principalmente quando é mulher afrodescendente. Essas/esses afrodescendentes são conscientes de suas deficiências, e incompetências das instituições e dos profissionais que se dizem professoras/es mas que deixam muito a desejar. Os/as mesmos/as não ficam felizes em precisar de políticas públicas para auxiliá-los no ingresso acadêmico, sabem que o ideal seria se tivéssemos uma educação pública de qualidade, para poderem competir igualmente com aqueles que já possuem acesso a uma boa educação, no entanto enquanto não conquistamos esse objetivo, consideram esses mecanismos essenciais.

Democracia racial, apenas um mito. Os/as afrodescendentes permanecem tendo menos oportunidades. Até quando a cor vai ser vista como sinônimo de classificação para as pessoas? O que será desses/as estudantes quando concluírem seus cursos?

REFERÊNCIAS

BERTULIO, Dora Lúcia de Lima. Ação afirmativa no ensino superior considerações sobre a responsabilidade do Estado brasileiro na promoção do acesso de negros à universidade- o sistema jurídico nacional. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza da. (orgs). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 51- 98.

BRASIL. Decreto- Lei nº 12.711, 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. **Portal da Subchefia de Assuntos Jurídicos da Casa Civil da Republica: Brasília**, Casa Civil da República do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CRUZ, Álvaro Ricardo de Souza. **O direito à diferença: as ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e pessoas portadoras de deficiência**. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: Pallas. 2004.

REIS, Dyane Brito. Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora e BRAGA, Maria Lúcia de. (orgs). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília, DF: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e diversidade: UNESCO, 2007, p. 49-88.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

RICHARDSON, Roberto Jarry. Colaboradores: PERES, José Augusto de Sousa; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo.** 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: PACHECO, Jairo Queiroz e SILVA, Maria Nilza da. (orgs). **O negro na universidade: o direito a inclusão.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-50.



SOCIOPOÉTICA E CORPO-TERRITÓRIO: RUPTURAS DA RAZÃO INDOLENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

*Eduardo Oliveira Miranda*¹⁷

RESUMO: O movimento desse artigo traz consigo o conceito de corpo-território (MIRANDA, 2014). Destarte, referente ao ato de experienciar, encontro-me articulando a práxis em quatro turmas de graduandos e graduandas das licenciaturas em Pedagogia e Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Onde tenho realizado um trabalho respaldado nas contribuições de uma série de teóricos, dentre eles Boaventura (2002) com destaque inicial ao texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. Acredito e defendo que os cursos de licenciaturas precisam se ater a formação de educadores com o olhar intercultural (CANDAUI, 2008). Então para que a escola, bem como a formação docente abarque a emergência da interculturalidade, desenhei as interconexões dos postulados de Boaventura (2002) com os princípios da Sociopoética (GAUTHIER, 2014; ADAD, 2014). Destaco que são considerações breves e introdutórias, mas que veem frutificando as problemáticas levantadas nas práticas educativas. Nesse escopo, sem a obrigatoriedade de concluir visto que temos tanto outros encontros para dialogar, socializo com vocês a mensagem de um dos mitos do panteão africano que compõe a minha identidade docente, o qual nos conta que Iansã certa feita inconformada com o monopólio de Ossain, perante as ervas, requereu uma reunião com todos os Orixás e solicitou a partilha das folhas, mas Ossain se recusou. Então, Iansã utilizou do seu poder e evocou uma ventania muito forte responsável por quebrar a cabaça que guardava todas as ervas e cada Orixá pode se apropriar do que até então estava guardado em mãos únicas. Tenho tentado aplicar esse ensinamento democrático, no qual todos e todas envolvidas nas práticas educativas devem ser participantes igualmente da produção de saberes, de experiências e de muitos confetos.

Palavras-chave: Sociopoética. Formação Docente. Corpo-território. Razão Indolente.

Movimentações iniciais

Sentado em uma cadeira não tão confortável, com o corpo direcionado à tela de um notebook, me vejo tentando traçar um texto que apresente parte do que acredito, vislumbro e compreendo enquanto dispositivos metodológicos relevantes no ensino-aprendizagem dos futuros educadores que cotidianamente movimentam as minhas práticas educativas no campo da formação docente.

Nesse cenário, uma série de teorias da Educação transitam no meu imaginário e tentam ganhar algumas linhas desse presente parágrafo. Mas, que corpo é esse que se utiliza das minhas memórias para invocar e evocar saberes acumulados ao longo das minhas intinerâncias acadêmico/profissional/pessoal? Aqui o chamaremos de *corpo-*

¹⁷Doutorando em Educação – FAGED/UFBA. Professor Substituto da Faculdade de Educação – FAGED/UFBA. Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade – UEFS. Membro dos Grupos de Pesquisa “Artes do Corpo: memória, imagem e imaginário (UEFS)” e “História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (UFBA)”. E-mail: eduardomiranda48@gmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

*território*¹⁸, ou seja, “defendemos a visão de corpo para além das questões genéticas, em que a cultura é o ponto de partida e, sendo assim, compõe o fluido mosaico das experimentações diárias” (MIRANDA, 2015, p. 13).

Destarte, referente ao ato de experienciar, encontro-me articulando a práxis em quatro turmas de graduandos e graduandas das licenciaturas em Pedagogia e Geografia da Universidade Federal da Bahia – UFBA, com os componentes curriculares Metodologia do Ensino da Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia, respectivamente. Onde tenho realizado um trabalho respaldado nas contribuições de uma série de teóricos, dentre eles Boaventura (2002) com destaque inicial ao texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”.

A escolha dessa literatura tem um propósito bem demarcado, posto que o educador português constrói um enredo textual representativo das condições sociais, políticas, econômicas, educacionais e culturais que afirmam a hierarquização dos saberes e em muitos casos a expurgação de toda a forma de ser, pensar e viver o mundo que não esteja de acordo com o padrão da *Razão Indolente*¹⁹. Abrir os caminhos dos componentes curriculares com esse tipo de debate é oportuno para tais questionamentos: *Como me constituir professor que não reproduza a Razão Indolente? É válido manter um currículo escolar que cotidianamente reproduz a Razão Indolente? Por qual motivo ainda continuamos a desperdiçar tantas experiências?*

Enfim, é uma estratégia que venho utilizando com a intenção de trazer para a formação da identidade desses futuros educadores as questões que estão para além dos documentos oficiais, das ementas dos componentes curriculares e que em alguns casos são contemplados apenas por componentes optativos. Por exemplo, as temáticas *racismo, homossexualidade, cultura do estupro, intolerância religiosa*²⁰, dentre tantas outras não

¹⁸ Conceito desenvolvido na minha dissertação de mestrado intitulada: **O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral**": os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014.

¹⁹ “A razão indolente subjaz, nas suas várias formas, ao conhecimento hegemônico, tanto filosófico como científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos. A consolidação do Estado liberal na Europa e na América do Norte, as revoluções industriais e o desenvolvimento capitalista, o colonialismo e o imperialismo, constituíram o contexto sócio-político em que a razão indolente se desenvolveu” (SANTOS BOAVENTURA, 2002, p. 40).

²⁰ Esses temas foram apresentados pelos e pelas discentes nos semestres 2015.2 e 2016.1, período que me encontro na condição de professor substituto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA.



possuem um campo concreto para serem discutidas no âmbito acadêmico, porém, ao chegar nas escolas essas temáticas saltam, gritam, pulsam aos corpos-territórios dos graduandos e graduandas, os quais são direcionados aos estágios obrigatórios.

Por sua vez, retornam para o chão da universidade e começam a relatar as suas incapacidades em agir perante os questionamentos e situações que ainda são encaradas como tabus sociais. Acredito e defendo que os cursos de licenciaturas precisam se ater a formação de educadores com o olhar intercultural (CANDAUI, 2008). Perante o meu posicionamento, ressalto que a graduação não deve ser a solução para todos os entraves, constato que a formação docente é contínua e constante, contudo interpele: *Por que a formação docente negligencia/silencia temas transversais?* Com rápida reflexão, re-interpele: *seria a incapacidade ou desconhecimento de propor um ensino pautado na interculturalidade crítica e descolonizada?*

Então para que a escola, bem como a formação docente abarque a emergência da interculturalidade, desenhei as interconexões dos postulados de Boaventura (2002) com os princípios da Sociopoética (GAUTHIER, 2014; ADAD, 2014). Destaco que são considerações breves e introdutórias, mas que veem frutificando as problemáticas levantadas nas práticas educativas.

Os cinco princípios da Sociopoética associados a crítica da Razão Indolente

A aproximação com a Sociopoética se deu pela leitura do livro “Tudo que não inventamos é falso”, no qual fui apresentado a uma série de artigos com relatos da aplicabilidade desse recurso filosófico e prático que teve bases fundadoras nas pesquisas do professor Jaques Gauthier.

Após a leitura de algumas páginas deparei-me com o artigo *A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação* de autoria da educadora Shara Adad. Abaixo proponho, amparado no texto de Adad (2014) correlações à crítica da Razão Indolente indicada por Boaventura (2002). Para tal, sigo os cinco princípios da Sociopoética:

1º - Pesquisar entre as pessoas de um grupo:

No primeiro princípio percebe-se forte influência das contribuições de Paulo Freire no trato com os atores e atrizes pesquisados, os quais são convidados a participar de todo o



processo, ou melhor, sem as suas intervenções e contribuições não existe pesquisa, posto que são alçados a condição de copesquisadores. A inserção desses sujeitos é que legitima o processo metodológico. “Nesse sentido, pesquisar entre pessoas de um grupo é propiciar o aflorar das dúvidas, do pensamento e das questões dos próprios copesquisadores e experienciar, por meio das oficinas, o gozo de ser bando” (ADAD, 2014, p. 45).

Essa partilha entre os envolvidos nos faz acreditar na possibilidade de diálogos respeitosos, movimentos de se ver e se colocar no lugar do outro e no retorno desse deslocamento, consubstanciado pela alteridade, efervescer uma reflexão intersubjetiva de corpo inteiro, pois “pensamos através de outros, enquanto outros pensam em nós. Isso é arte, uma vez que esse pensamento, apesar de coletivo, expressa singularidades irreduzíveis a um padrão, uma norma social” (GAUTHIER, 1999, p. 23).

O primeiro princípio contraria a Razão Indolente, pois não se estabelece a norma de hierarquia entre os corpos-territórios, já que todos os envolvidos são convidados a participar igualmente na produção de conhecimentos.

2º - Pesquisar com as culturas de resistência, das categorias e dos conceitos que produzem:

A terminologia “resistir” no contexto brasileiro apresenta diversas aplicabilidades nas variadas esferas étnicas, culturais, de gênero, entre tantas outras questões que são silenciadas, negligenciadas, dicotomizadas e inferiorizadas pela razão indolente. É justamente a dicotomia hierarquizada que a Sociopoética, sobretudo no segundo princípio, tenta desconstruir.

É inquestionável que a sociedade é composta por questões dicotômicas, mas essas não devem ser padronizadas, igualadas ou simplesmente soterradas vivas com organismos culturais pulsando pela resistência. Destarte, ao propor pesquisar a cultura afro-brasileira ou indígena deve levar em conta a prerrogativa de descolonizar as ideologias, os currículos educacionais, as metodologias e epistemologias de pesquisas, enfim, uma série de fatores que cotidianamente são utilizados para perpetuar a linearidade do tempo ocidental, denominada por Boaventura de razão proléptica²¹, bem como o descarte irresponsável de saberes e experiências legítimas e representativas de distintos contextos socioculturais.

²¹ “A razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (SANTOS BOAVENTURA, 2002, p. 40).



3° - *Pesquisar com o corpo todo:*

Seria o corpo apenas o biológico/genético? Seria o corpo referenciado simplesmente por motricidade e deslocamento? Ou poderíamos entendê-lo a partir da perspectiva racionalista que separa corpo e mente? São diversos os questionamentos que nos acompanham sempre que o termo/categoria Corpo é empregado no campo das ciências humanas.

Tais interpelações foram e continuam a ser apregoadas em diversas literaturas academicistas que insistem em simplificar a dimensão estética e artística da pontencialidade do corpo. Contudo, Gauthier (2014), Sodré (2006), Adad (2014), entre tantos outros teóricos, nos leva a repensar a dicotomia razão e corpo. Ou seja, a razão do corpo e suas implicações não estão alicerçadas basicamente no cérebro, muito pelo contrário, as bagagens ancestrais (Gauthier; Sodré), as intinerâncias diárias, as intersubjetividades, as alteridades, são tão responsáveis pela razão quanto os princípios biogenéticos.

O corpo que circula pelas cidades, pelas florestas, por qualquer tipo de espaço geográfico, independente da concentração humana, requer elementos tanto do campo biológico quanto dos aspectos culturais. O corpo leva em si todas as experiências com as quais ele cruza/constrói diariamente, e como o corpo é o próprio ser humano, a sua dinamicidade oportuniza mutações subjetivas.

Portanto, o corpo na Sociopoética requer desprendimento individual e participação coletiva para a construção do conhecimento. Para tal, os intercruzamentos corporais são relevantes, pois “os corpos se misturam, fundem-se, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-organizado-disciplinado-rígido-submisso e se potencializam, tecendo devires, intensificando a vida, problematizando-a” (ADAD, 2014, p. 50).

Nessas articulações os copesquisadores são convidados a derrubar as suas auto armaduras e acionar as indicações do primeiro princípio da Sociopoética que é de se colocar no lugar do outro e depois retornar com outras assimilações. São movimentos necessários para que todos os envolvidos tenha a possibilidade de aprender com a história do outro e refletir sobre as suas subjetividades que ao ser sensibilizados “construímos um novo corpo-pesquisador” (ADAD, 2014, p. 50). Diante do novo corpo-pesquisador, “procuramos não congelar, nem violar, nem vigiar os pesquisados, porque tudo é



compartilhado, e nessa partilha de corpos a exploração é infinita, produz-se uma variedade de cores, sons, tons, formas, franzidos, pregas, dobras e contornos” (ADAD, 2014, p. 50-51).

Essa partilha entre os corpo-territórios é de extrema relevância ao passo que permitir a alteridade acentua-se a necessidade de trazer para a evidenciação as diversas experiências corporais, o campo das possibilidades indetermináveis, já que a Sociopoética e a Razão Cosmopolita ²²não apresentam a necessidade de estabelecer verdade, certezas, concretudes. Trabalha-se com ênfase as possibilidades, os caminhos dos estranhamentos, do pouco ou ainda incompreensível, portanto, imprevisível nas certezas.

4º - Pesquisar utilizando técnicas artísticas:

As artes em geral tem o poder de provocar estranhamentos, tornar visíveis questões pouco ou quase nunca evidenciadas e despertar as ignorâncias daqueles que por diversos motivos não se aproximaram das temáticas enaltecidas pelas desconstruções artísticas.

Em muitos casos somos ignorantes porque o nosso processo educativo e cultural omite uma série de saberes por considera-los irrelevantes, por não está dentro da totalidade padronizada pela razão metonímica²³. Já a concepção traçada a partir das artes pretende o oposto, ensinar justamente o que é ignorado e para isso nos instrui “sair por aí transvendo ou estranhando o mundo, (...), abandonar o conhecimento consagrado, instituir o não saber na pesquisa, no ensinar e no aprender para abrir possibilidade do novo” (ADAD, 2014, p. 52).

Provocar instabilidades no processo formativo acompanha a incessante prática de questionar as experiências humanas, as verdades que nos são postas como absolutas, bem como as ações de interpelações acerca de todas as vivências. Acrescido a isso, o grupo de copesquisadores deverá abusar das oralidades, dos afetos, das trocas com os demais envolvidos no projeto coletivo. Movimentações consubstanciadas pelos dispositivos artísticos pensados, organizados e propostos pelos articuladores/pesquisadores das oficinas/pesquisa.

²² “A razão cosmopolita prefira imaginar o mundo melhor a partir do presente. Por isso propõe a dilatação do presente e a contração do futuro. Aumentando o campo das experiências, é possível avaliar melhor as alternativas que são hoje possíveis e disponíveis” (SANTOS BOAVENTURA, 2002, p. 274).

²³ “A razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornar em matéria-prima” (SANTOS BOAVENTURA, 2002, p. 40).



5° - *A importância da responsabilidade Ética, Noética e Espiritual do grupo-pesquisador no momento do processo de pesquisa:*

Chegar nesse quinto princípio requer a mescla dos quatro explicitados anteriormente, posto que uma pesquisa com o corpo todo pode levar o copesquisador a acessar partes das suas ancestralidades que nem ele mesmo sabia da existência e que em muitos casos fogem do campo determinável, palpável, visível. Aciona-se a zona da espiritualidade, a qual precisa ser vivida, sentida e dispensa a análise da ciência ocidental.

Admitir a potencia das artes é assumir os riscos de instabilizar o tempo linear, as certezas subjetivas ou até mesmo coletivas. Essas ações só são permitidas devido a democracia que perpassa por todo o fazer da Sociopoética, mas acima de tudo, o compromisso dos envolvidos com as culturas de resistências é o que possibilita, sem certezas, a construção de um futuro mais diverso, inclusivo e concentrado (BOAVENTURA, 2002).

Caminhos e possibilidades: pela não obrigatoriedade da conclusão

Mesclar Conceitos + Afetos nos leva ao termo Confeto, ou seja, uma proposta sistematizada pela Sociopoética com a tentativa de criar alternativas educativas prazerosas, com contato humano, vivacidade no olhar, sem medo de se expor e dialogar com os demais.

Voltando ao cenário que inicia essa produção textual, na minha cadeira não tão confortável e com o meu corpo-território vidrado na tela do computador, me pego por diversas vezes refletindo sobre as minhas aulas, sobre o quão me esforço para que os encontros sejam prazerosos, ricos em confetos, e nesse transitar recordo a fala de um dos meus educando/copesquisador: *“O professor Eduardo diferentemente dos outros professores é o que menos fala em sala de aula”*. Com certeza, essa fala magoaria muito dos meus colegas educadores, mas a recebo como um abraço caloroso, como um olhar sincero, posto que compreendo a sala de aula como um espaço de diálogos, de entrega individual e coletiva. Portanto, a observação desse educando/copesquisador me encoraja a continuar com as propostas da Sociopoética, onde não sou e não pretendo assumir a centralidade unilateral, a hierarquia professor x aluno. A partilha deve favorecer a todos e todas imbuídos do processo de construção da educação.



Destarte, caminhos e possibilidades na formação dos educadores que trilham comigo os nossos encontros será sempre um mosaico a ser confeccionado passo a passo, sem a necessidade de garantir certezas do futuro, mas com a perspectiva de proporcionar um presente de inclusões, rupturas, arte, risos, conflitos, instabilidades, dentre tantos sentimentos que forem surgindo.

Nesse escopo, sem a obrigatoriedade de concluir visto que temos tanto outros encontros para dialogar, socializo com vocês a mensagem de um dos mitos do panteão africano que compõe a minha identidade docente, o qual nos conta que Iansã certa feita inconformada com o monopólio de Ossain, perante as ervas, requereu uma reunião com todos os Orixás e solicitou a partilha das folhas, mas Ossain se recusou. Então, Iansã utilizou do seu poder e evocou uma ventania muito forte responsável por quebrar a cabaça que guardava todas as ervas e cada Orixá pode se apropriar do que até então estava guardado em mãos únicas.

Tenho tentado aplicar esse ensinamento democrático, no qual todos e todas envolvidas nas práticas educativas devem ser participantes igualmente da produção de saberes, de experiências e de muitos confetos.

REFERÊNCIAS

ADAD, Shara Jane. H. Costa. A Sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: S. H. C. Adad; S. H. Petit; I. Santos; J. Gauthier. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, aprender e ensinar com a sociopoética**. 1ed. Fortaleza - CE: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2014.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética: Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação**. Rio de Janeiro: EAN/UFRJ, 1999.

MIRANDA, Eduardo O. **"O negro do Pomba quando sai da Rua Nova, ele traz na cinta uma cobra coral"**: os desenhos dos corpos-territórios evidenciados pelo Afoxé Pomba de Malê. 2014. 180 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenho Cultural e Interatividade)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

MIRANDA, Eduardo O. O Ijexá que conduz o Corpo-território a desenhar: saberes do Afoxé Pomba de Malê. In: Eduardo O. Miranda. (Org.). **Educação afro-brasileira: encruzilhadas das experiências culturais**. 1ed. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, outubro/2002.



ENTRE DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA AFIRMAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NOS SISTEMAS DE ENSINO

*Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar*²⁴
*Antonia Regina dos Santos Abreu Alves*²⁵
*Raimunda Nonata da Silva Machado*²⁶

RESUMO: As pessoas integrantes dos grupos discriminados e excluídos deparam-se com questões de conflitos e situações desagradáveis as mais variadas possíveis. No caso da população afrodescendente, o sofrimento que vem agregado a vivências envolve situações que trazem o preconceito, a discriminação e o racismo no Brasil, configura-se como uma situação histórica. A experiência como docentes leva-nos a compreender que existe a necessidade de discutirmos a temática em nossas salas de aula, denotando a aplicabilidade real da Lei nº 10.639/2003. Tendo em vista que esta temática perpassa todos os âmbitos da sociedade e refletem fortemente na escola e na universidade, discutir esta questão deve fazer parte de nossa rotina, contribuindo para uma formação mais justa e igualitária. Sob esta pretensão, neste estudo, temos como objetivo conhecer os trabalhos de dissertação e doutorado que tratem da temática “Aplicabilidade, desafios e perspectivas da Lei nº 10.639/2003”. A partir de algumas pesquisas desenvolvidas e disponibilizadas no banco de teses e dissertações do CNPq conseguimos obter informações acerca da temática em estudo. Localizamos 08 (oito) produções, envolvendo dissertações e teses, os quais são apresentados neste texto. A partir deste estudo, ficou claro para nós que a experiência vivida denota importante provocação no que se refere às discussões sobre a evolução ou o retrocesso da lei. Os “achados” são provocações importantes e mostram a necessidade de continuarmos investigando o que vem sendo realizado no âmbito de aplicação da Lei nº 10.639/03, seus desafios e as perspectivas, estes nos impulsionam à continuidade problematizadora quanto à temática tão importante ao campo educacional.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; aplicabilidade; desafios; perspectivas.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trazemos uma provocação sobre a materialização da Lei nº 10.639/03 nos sistemas de ensino, destacando, sua contextualização histórica e o modo, como é capaz de afetar as situações em que acontecem racismos, preconceitos e discriminações.

²⁴ Universidade Estadual do Piauí - UESPI, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora da UESPI, membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência/UFPI; membro do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE/UESPI, e-mail: elenitadias@hotmail.com;

²⁵ Universidade Federal do Piauí, Doutoranda em Educação pela UFPI, professora da UFPI, membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência/UFPI, e-mail: reginaabreu22@hotmail.com;

²⁶ Universidade Federal do Maranhão - UFMA, Doutora em Educação pela UFPI, professora da UFMA, membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência/UFPI, e-mail: rainsmachado@gmail.com.



Nessa ótica, discutimos a necessidade da aplicabilidade desta Lei nos espaços educacionais, sobretudo a escola, bem como os desafios que devem ser enfrentados no trabalho didático/histórico, que visa superar práticas e de negação social. São essas perspectivas que nos movem a pensar uma educação a todas e todos os brasileiros e brasileiras.

Com esta pretensão, desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando trabalhos que discutissem a aplicabilidade, desafios e perspectivas da referida lei.

Na atual conjuntura social, percebemos como as pessoas, de modo geral, ainda têm dificuldade para lidar com as questões raciais. A Lei nº 10.639/03, instituída há treze anos, ainda não se aplica de forma concreta nos sistemas de ensino, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, isso muito nos provoca. Tentamos entender o que falta para que essa aplicabilidade seja efetiva.

Sabemos que os espaços formativos são imbuídos de posturas e formas de ensinar que variam muito, de local para local, mas nos questionamos: Por que uma legislação que prevê a inclusão no currículo de temáticas que dizem respeito à nossa própria história, deveras importante, é deixada de lado? Estamos comentando, discutindo e buscando conhecer, sobre nossas próprias histórias de vida, sobre as histórias de nossos antepassados, desde os mais antigos, até os mais recentes, então, por que deixar o estudo das nossas raízes em segundo plano? Como podemos pensar em uma educação de qualidade, se não há preocupação efetiva com a erradicação dos racismos, preconceitos, discriminações? Compreendemos que, não é possível que uma criança ou um adulto afrodescendente tenha que se acostumar com situações de negação de sua identidade, porque na escola ou na universidade não se valoriza a mesma identidade.

A LEI nº 10.639/03 E AS NUANCES NA ESCOLA

É importante salientarmos que a Lei nº 10.639/2003 entrou em vigor para alterar “a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), passando a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos: 26-A, 79-A e 79-B:



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

Logo após a promulgação desta lei, foram instituídas, em 2004, também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP nº 3) que procuram regulamentar a alteração da LDBEN, como já mencionamos e cumprir o disposto na Constituição Federal Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 nos seus Art. 5º, I, visando oferecer respostas, principalmente na área da educação, às necessidades da população afrodescendente,

[...] no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade [...], tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, p.10, 2005).

Todas as leis que foram criadas, foram pensadas no sentido de melhorar a qualidade de ensino proposta a todos/as os/as estudantes, propondo processos formativos transformadores e imbuídos no sentido de romper com quadros de discriminação. “No decorrer de nossas pesquisas, nos questionamos sobre a maneira como a escola contribui no processo de aprendizagem da criança afrodescendente” (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 2). Ressaltando que um processo de ensino que promove discussões sobre as diferenças, proporciona uma educação mais democrática.

A escola se apresenta como uma oportunidade de transformação social, desde pequenas as crianças são estimuladas a estar nesse ambiente. No entanto, percebemos que a vivência neste espaço escolar acaba por engessar determinada produção de



conhecimento, valorizando conhecimentos tidos como os mais importantes em detrimento de outros.

Precisamos perceber o sistema educacional como um espaço formativo em que as histórias possam ser contadas, e que todos/as os/as alunos/as sejam igualmente respeitados/as. É necessário fazermos constantemente um trabalho docente que valorize o patrimônio cultural brasileiro – “nós”, “as coletividades”, “os saberes e fazeres” – contextos históricos a serem pauta de discussão primordial a meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres, que precisam conhecer, questionar, buscar novas fontes, vivenciar outras histórias, que digam de nós e dos outros/as.

Neste sentido, destaquemos as políticas curriculares como modo de intervenção epistemológica oriundas, contraditoriamente, no bojo das reformas dos anos 1990 das quais é expressão os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, “destinados às séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) como apoio ao planejamento, mediante reflexões da prática pedagógica e elaboração de projetos didáticos” (MACHADO, 2015, p.14), contendo um volume dedicado ao tema Pluralidade Cultural, cujo documento, “oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos”. (BRASIL, 1997, p. 23).

Nesse contexto, ressaltamos a defasagem da escola e da universidade em discutir a Lei nº 10.639/03, o que pode ser observado nas produções acerca da temática, mais especificamente, quanto à aplicabilidade, os desafios e perspectivas da Lei em discussão, enquanto instrumento político de trabalho pedagógico e epistemológico em diálogo com a significação real da vida humana. Desde que nascemos aprendemos com as diversas instituições sociais (família, igreja, mídia, escola, dentre outras) que regulam os comportamentos e ações humanas, de forma sutil e quase imperceptível, o que é ser afrodescendente da forma mais negativa, marcadas por estereótipos que inferiorizam este grupo, depreciando ou tornando invisibilizada suas experiências, conquistas e lutas.

As questões sociais e, especificamente a afrodescendência, atravessam o espaço da escola, tornando-a dispositivo institucional de relações de poder, operando jogos de forças entre ideologias eurocêntricas e antieurocêntricas. É nessa luta dos contrários ou antagônica que se insere o movimento, que exige o debate sobre as questões raciais nas instituições educacionais trazidas pelos sujeitos que as procuram como espaço de formação.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

É uma maneira de fazer ruptura com os conteúdos de base monocultural, determinados, historicamente, para serem trabalhados, na ótica de única concepção e metodologia possível, engessada por visões naturalizadas e deterministas de estruturação e organização do ensino e aprendizagem, cujas teorias advêm, essencialmente, do ocidente europeu.

O diferencial seria dar oportunidades a novas discussões no ambiente escolar, favorecendo as questões sobre os fatos reais que afetam as pessoas diretamente, todos os dias, como as diversidades culturais que incluem os fenômenos da afrodescendência, de gênero, de etnia, de sexualidade e suas manifestações de, racismo, machismos, sexismo, preconceitos e discriminações que perpetuam muitas outras formas de desumanização que circulam o mundo atual. Diante disso, compreendemos, que:

As leis são instituídas e promulgadas objetivando a obrigatoriedade de se trabalhar na escola com questões que valorizem a sociedade em sua totalidade, percebendo e demonstrando que todas as pessoas que vivem no ambiente social, são diferentes, mais igualmente importantes. (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 7).

Esta realidade nos leva a problematizar a dificuldade ou limitação que muitos professores enfrentam ainda para lidar com a Lei 10.639/03, dando-nos a sensação de que a escola desconhece essas leis e levando-nos a questionar – como essa realidade é possível de ser alterada com a existência de solidariedades irmandades nas ações humanas?

Precisamos trabalhar por uma educação inovadora, lembrando de sua capacidade de contribuir com transformações significativas em nossas vidas e na construção de nossa identidade, tendo em vista que:

A educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras dos brasileiros, importância que vem crescendo ao longo do tempo. Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social, e as questões relacionadas ao preconceito e racismo vem relacionadas também ao baixo nível educacional da população. (ABREU; BOAKARI, 2013, p. 8).

Por isso mesmo, devemos nos preocupar cada vez com a qualidade do ensino que vem sendo ofertado em nossas escolas, buscando mudanças na maneira de ensinar. Trazendo para as escolas, mais discussões sobre qualidade de vida, o respeito à sociedade, no sentido de contribuir para a formação de todos/as alunos/as, principalmente dos grupos



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

mais excluídos, dentre eles, os afrodescendentes. Nessa perspectiva, trazemos a discussão a cerca do currículo, para Silva (2010, p. 102):

O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?

Assim, entendemos que um/a professor/a que desenvolve seu trabalho pautado em leis, como a Lei 10.639/03, “oportuniza um processo de ensino e aprendizagem bastante produtivo e ainda estará contribuindo para uma formação que problematiza questões sociais, como o racismo, discriminação, preconceito e o respeito aos Direitos Humanos”. (ALVES; VIEIRA, 2015, p. 5).

Sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03, trazemos uma discussão que vale a pena ressaltar no tocante à formação de professores, sobretudo no que se refere às imposições das instituições de ensino superior. Foi decretado o projeto de Lei nº 8.035/10, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que determina na meta 7 atingir algumas médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), determinando algumas estratégias para tal, dentre estas a estratégia 7.16 apresenta:

Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral. (BRASIL, 2011, p. 10)

Nesta perspectiva, destacamos que muitos são os esforços legais para que o processo de ensino seja transformador, sobretudo no que se refere à temática racial.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

Nesta parte do texto, apresentamos nosso caminhar investigativo quanto ao objetivo que almejávamos, qual seja: conhecer e analisar os trabalhos de dissertações e teses que tratem da temática “Aplicabilidade, desafios e perspectivas da Lei nº 10.639/2003”. Para tal, realizamos buscas no site <http://bancodeteses.capes.gov.br/#80> na seguinte sistemática:



Inicialmente, como 1ª busca, a pesquisa foi realizada sob a expressão “Lei nº 10.639/2003: aplicabilidade, desafios e perspectivas”, nenhum registro de produção foi encontrado. Consideramos ser importante realizar a pesquisa por palavras isoladas, mas que estivessem associadas à Lei nº 10.639/2003, e partimos dessa intenção a novas pesquisas relacionadas à temática.

Nossa segunda busca relacionou-se a “Lei nº 10.639/2003: aplicabilidade” – somente dois registros foram encontrados: “A história da África entre embates e dilemas: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na experiência escolar da Rede Pública Estadual em Sergipe” e “Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/2003: da publicação à prática”, respectivamente, uma tese e uma dissertação.

Na terceira tentativa de localização de produções, buscou-se por “Lei nº 10.639/2003: desafios”, a produção destacada refere-se à mesma tese apresentada na segunda busca. Em uma quarta tentativa, a pesquisa relacionou-se a “Lei nº 10.639/2003: perspectivas”, nenhum registro de produção foi encontrado. Por fim, a nossa última tentativa, para este estudo, relacionou-se a “Relações Étnicos Raciais”, por compreendermos que há estreita relação entre o dispositivo legal e a temática.

Cabe a nós, aqui registrar, que nesta busca foram localizados 86 (oitenta e seis) produções, entre dissertações e teses, entretanto, para efeito da discussão que nos propomos, somente serão apresentadas, aquelas produções que estejam diretamente relacionadas à Lei nº 10.639/2003, na medida em que, a maior parte delas não se adequavam à intenção buscada, qual seja, a aplicabilidade, desafios e perspectivas da Lei nº 10.639/2003. As produções localizadas são em número de 08 (oito), representando assim, um total de 6,9% do total de textos que tratam da temática, entre os anos de 2011 e 2012.

A partir deste conjunto de produções encontradas, organizamos o quadro que dispõe algumas caracterizações, como: autor/a/título do trabalho, objetivos das pesquisas e principais resultados encontrados e, ou identificados, explicitados no quadro 01 a seguir disposto:

Quadro 01 – Lei nº 10.639/2003

1ª BUSCA	Lei nº 10.639/2003: aplicabilidade, desafios e perspectivas
-----------------	--



Teses	Dissertações	Objetivos	Conclusões e, ou Resultados
Nenhuma produção encontrada	Nenhuma produção encontrada		
2ª BUSCA			
Lei nº 10.639/2003: aplicabilidade			
Teses	Dissertações	Objetivos	Conclusões e, ou Resultados
AGUIAR, F. J. F. “A história da África entre embates e dilemas: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na experiência escolar da Rede Pública Estadual em Sergipe.”.		Analisar a trajetória da chegada, implantação e os desafios para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 na Rede Pública e Oficial de Ensino do Estado de Sergipe.	[...] entender a trama na luta por reconhecimento no urdimento da grande rede tecida nos espaços sociais, dentre esses, a escola; essa sendo concebida, a partir da sua função social como propulsora de uma educação formal livre do racismo e defensora da equidade social e da alteridade.
	LIMA, D. M. S. Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/2003: da publicação à prática.	Verificar a recepção e aplicação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), obrigando as escolas da rede pública e particular a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.	[...] o corpo docente do Distrito Federal conhece a Lei, [...] considera elemento importante no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito raciais presentes nas escolas. [...] a escola nitidamente viola direitos humanos e, portanto, a dignidade humana. [...] posições contraditórias entre a vontade de fazer, a dificuldade em operacionalizá-la e, principalmente, a não aplicabilidade imediata, tal como se espera de um dispositivo legal.
3ª BUSCA			
Lei nº 10.639/2003: desafios			
Teses	Dissertações	Objetivos	Conclusões e, ou Resultados
AGUIAR, F. J. F. Obs: apresentada (2ª busca)		Obs: já apresentado	Obs: já apresentado
4ª BUSCA			
Lei nº 10.639/2003: perspectivas			
Teses	Dissertações	Objetivos	Conclusões e, ou Resultados
Nenhuma produção encontrada	Nenhuma produção encontrada		
5ª BUSCA			
Relações Étnico Raciais			
Teses	Dissertações	Objetivos	Conclusões e, ou Resultados
01	07		

Fonte: produzido pelas autoras



Cabe aqui uma explicação. Após a realização das pesquisas, observamos que, os dois trabalhos identificados nas buscas anteriores, também aparecem na 5ª busca, sob esta compreensão, optamos por apresentar um quadro 02, no qual dispomos os estudos concernentes à temática “Relações Étnico Raciais”.

Quadro 2 – Lei Nº 10.639/2003 – Relações Étnico Raciais

5ª BUSCA	Relações Étnico Raciais			
	Dissertações	Teses	Objetivos	Conclusões e, ou Resultados
01	SOUZA, J. C. P. de. Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003 em duas escolas da Rede Municipal de Contagem		Investigar a materialidade das práticas curriculares em duas escolas de Contagem/MG, verificando como elas contribuem para promover a educação das relações étnico-raciais.	O currículo do ensino da História da África e da Cultural Afro-Brasileira revela influências de relações de poder, tensões e complexidades.
02	VIEIRA, C. M. Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº10.639/2003 no município de Goiânia		Interrogar a produção de diálogos ou a superação dos silêncios sobre as relações étnico-raciais entre os professores na Rede Municipal de Educação de Goiânia.	Há uma resistência real do professorado quanto à temática racial; grande parte do silêncio e omissão aparentemente está ligada não apenas ao desconhecimento das contribuições históricas da população negra à sociedade brasileira ou ao Mito da Democracia Racial, e que outros determinantes necessitam ser compreendidos.
03	MELO, D. de J. L. Educação e reconhecimento Étnico-Racial: Um estudo sobre a Lei Nº. 10.639/03		Análise sobre a Lei nº. 10.639 de 2003, que obriga a inclusão nos currículos escolares da educação básica das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	Não apresentado.
04	PEREIRA, M. M. Práticas e		Abordar Lei 10.639/03 no	Não apresentado.



	representações da Lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de Literatura		contexto das relações étnico-raciais na escola e suas relações com o projeto político pedagógico e os cadernos da nova proposta curricular do Estado do Ensino Médio, buscando verificar sua prática e representação.	
05	ALVES, C. D. A. Implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da Rede Municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasse e perspectiva		Analisar a implementação da Lei 10.639/2003 nas Escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife.	Não apresentado.
06	LIMA, D. M. S. Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/2003: da publicação à prática.		Verificar a recepção e aplicação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), obrigando as escolas da rede pública e particular a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.	O corpo docente do Distrito Federal conhece a Lei, [...] considera elemento importante no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito raciais presentes nas escolas. [...] a escola nitidamente viola direitos humanos e, portanto, a dignidade humana. [...] posições contraditórias entre a vontade de fazer, a dificuldade em operacionalizá-la e, principalmente, a não aplicabilidade de modo imediato, tal como se espera de um dispositivo legal.
07	CAETANO, A. O. Samba no Ensino da Geografia: Reflexões para a implementação da Lei Nº 10639/03 na perspectiva do Multiculturalismo		Investiga se o samba pode ser aproveitado para o ensino da Geografia, contribuindo para a implementação da Lei Nº 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais	Confirma construção sociocultural que relaciona o samba à cultura e população negra, presente no imaginário social. [...] a maioria dos estudantes discorda do aproveitamento do samba para o ensino



			estabelecidas por ela.	da Geografia, enquanto que os(as) professores (as) consideram a ideia viável.
08		AGUIAR, F. J. F."A história da África entre embates e dilemas: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da lei 10.639/2003 na experiência escolar da Rede Pública Estadual em Sergipe.	Analisar a trajetória da chegada, implantação e os desafios para a implementação da Lei Federal N° 10.639/2003 na Rede Pública e Oficial de Ensino do Estado de Sergipe.	Entender a trama na luta por reconhecimento no urdimento da grande rede tecida nos espaços sociais, dentre esses, a escola; [...] concebida, a partir da sua função social como propulsora de uma educação formal livre do racismo e defensora da equidade social e da alteridade.

Fonte: produzido pelas autoras

DIÁLOGO ENTRE PRODUÇÕES

Percebemos a partir de nossa pesquisa que a discussão em torno da Lei nº 10.639/2003 nos anos 2011/2012 ainda é reduzida, embora, a seleção de descritores para buscas cause limitações nos resultados. Contudo, as pesquisas encontradas são bastante promissoras visto que apontam discussões relevantes à temática em estudo.

Neste estudo, foram localizadas 07 (sete) dissertações e 01(uma) tese, cujas produções perpassam a Lei nº 10. 639/2003 no que diz respeito à aplicabilidade, desafios e perspectivas.

Dentre as produções disponíveis no banco de dissertações e teses da CAPES, até a data de realização da pesquisa pudemos observar que, dos 08 (oito) estudos, 07 (sete) exprimem discussão acerca da aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003:

- 1 - Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da Lei 10.639/2003;
- 2 - Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003;
- 3 - Educação e reconhecimento Étnico-Racial: um estudo sobre a Lei Nº 10.639/2003 10.639/03 na escola;
- 4 - Práticas e representações da Lei 10.639/03 na escola: a questão étnico-racial e o ensino de Literatura;



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

- 5 - Implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da Rede Municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasse e perspectiva;
- 6 - Recepção e aplicação da Lei Federal nº 10.639: da publicação à prática;
- 7 - O Samba no Ensino da Geografia: Reflexões para a implementação da Lei Nº 10639/03 na perspectiva do Multiculturalismo;
- 8 - A história da África entre embates e dilemas: caminhos e descaminhos para implementação e aplicabilidade da lei 10.639/2003 na experiência escolar da Rede Pública Estadual em Sergipe.

Quanto à aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003, os estudos apontam que ao legislar sobre a obrigatoriedade das temáticas “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” nos Currículos escolares da Educação Básica ocorrem problemas na implantação. Esta caracterização pode ser visualizada pelo fato do Brasil ser um país que, embora se declare uma nação democrática, não consegue conceber a enunciação do pertencimento de raça africana no contexto de formação de sua população, embora não seja declarado, há sim, em nosso país, manifestações de preconceitos e discriminações que tornam práticas racistas em nossa sociedade.

Sob esta conotação, os estudos pesquisados manifestam a identificação, percepção e observações relacionadas à aplicabilidade desta lei que resgata um legado histórico. Entretanto, há que se anunciar como esta aplicabilidade vem acontecendo, de forma que possamos conhecer e compreender os “*comos*” e os “*por quês*” e somente com o conhecimento sobre a nossa própria prática educativa será possível fazer educação que inclua homens e mulheres como seres humanos que são.

O currículo do ensino da História da África e da Cultural Afro- Brasileira, conforme a percepção de Sousa (2011) - “revela influências de relações de poder, tensões e complexidades”. Há necessidade do desenvolvimento de “Práticas curriculares multiculturais atentas à diversidade étnico-raciais e às identidades plurais” (SOUSA, 2011). Para o autor, estas práticas são fundamentais, visto que podem “garantir o direito à educação de qualidade e a formação para a cidadania”.

Vieira (2011) menciona nas conclusões de seu estudo algumas certezas, mas também incertezas. Como certezas apresenta, do nosso ponto de vista, uma primeira, que se revela uma denúncia, a de que “a formação continuada de professores para a educação



das relações étnico-raciais não tem recebido, por parte dos gestores (federais, estaduais e municipais), a devida importância.” Outra certeza, é a própria “resistência real do professorado quanto à temática racial”, ao que a estudiosa vai lançar compreensão de “silenciamentos” e “omissões”, que podem estar diretamente relacionados, conforme disposto pela autora, “não apenas ao desconhecimento das contribuições históricas da população negra à sociedade brasileira ou ao Mito da Democracia Racial, e que outros determinantes necessitam ser compreendidos”.

Os estudos, aqui apresentados com numeração 03 (três), 04 (quatro) e 05 (cinco), respectivamente, não apresentam resultados nos resumos disponibilizados no banco de teses e dissertações do CNPQ. Sobre o estudo “Recepção e aplicação da Lei Federal 10.639/2003: da publicação à prática”, Lima (2012) verificou que: os docentes do Distrito Federal conhecem a Lei nº 10.639/2003; consideram que esta é “[...] importante no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito raciais presentes nas escolas”. A estudiosa observou a escola como instituição que “[...] nitidamente viola direitos humanos e, portanto, a dignidade humana”. A partir dos seus resultados, a autora diz das “posições contraditórias”, estas dizem respeito ao desenvolvimento das ações dos docentes na escola, retratando, acreditamos ser o uso do verbo no gerúndio, a palavra adequada para dizer sobre a Lei Nº 10.639/2003: “[...] a vontade de fazer, a dificuldade em operacionalizá-la e, principalmente, a não aplicabilidade de modo imediato, tal como se espera de um dispositivo legal”.

O estudo desenvolvido por Caetano (2012) apresenta como resultado a confirmação da “construção sociocultural que relaciona o samba à cultura e população negra, presente no imaginário social”. Destaca ainda o autor, a discordância dos estudantes quanto ao aproveitamento do samba para o ensino da Geografia, enquanto a posição dos (as) professores (as) consideram a ideia viável.

Em sua produção, Aguiar (2012) nos apresenta como resultados a necessidade de se compreender a “trama na luta por reconhecimento no urdimento da grande rede tecida nos espaços sociais”, como espaços sociais podemos pensar em muitos, entretanto, o autor nos apresenta a escola, que tem como função precípua, como dito por este, ser “propulsora de uma educação formal livre do racismo e defensora da equidade social e da alteridade”. Resta-nos questionar – Qual tem sido o papel da escola?



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

No que corresponde aos desafios, compreendemos que todos os estudos apresentam desafios, embora nem todos os autores tenham mencionados nos resumos dos seus trabalhos. Dentre as 08 (oito) produções, há 01 (uma) produção “Educação e reconhecimento étnico-racial: um estudo sobre a Lei nº 10.639/03”, que traçou como objetivo a “Análise sobre a Lei nº. 10.639 de 2003, que obriga a inclusão nos currículos escolares da educação básica das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (MELO, 2011). A autora discorre sobre os processos sociais e discursivos que levaram à existência desta Lei, dentre estes, “a construção da identidade nacional brasileira, que culminou na representação da nação enquanto uma democracia racial; e a história do movimento negro, marcada por lutas que incidiram sobre a educação escolar como possibilidade de enfrentamento do racismo e da discriminação no país”.

Quanto às perspectivas, extraíram-se algumas ideias das produções pesquisa que nos levam a vê-las, tê-las e compreendê-las como, dentre estas, citamos: Um documento legal precisa ser conhecido e discutido, de forma que sua contribuição possa favorecer vivências reais, há efeitos, limites e perspectivas ante o olhar e os discursos relacionados à Lei, emana o poder, o que requer uma relação de forças, que só o conhecimento nos permitirá o desejo de viver a igualdade de oportunidades e reconhecimento. Conforme Alves (2011) os dados estatísticos descortinas novas ações a serem pensadas em termos de políticas públicas, entretanto, não podem restringir “os projetos e ações voltadas para a superação das desigualdades e da pobreza, mas apontando novos caminhos que considerem de fato o recorte racial”.

Pensar que já se passaram 13 (treze) anos, da publicação da Lei nº 10.639/2003 e suas disposições, é leva-nos à constatação de que não se pode deixar de pensar a formação de professores (as), sob esta disposição, concordamos com Lima (2012) – a ação dos professores é de suma importância, não pode ser descurada, constitui garantia do trabalho com as disposições da Lei nº 10.639/2003, bem como, em demais documentos normativos, como diz a autora é: “fundamentalmente, contribuir para uma cultura em direitos humanos”.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, ficou claro para nós que a experiência vivida denota importante provocação no campo das discussões sobre a evolução ou o retrocesso da lei. Os “achados” são contribuições importantes, nos mostram a necessidade de continuarmos investigando o que vem sendo realizado no âmbito de aplicação da Lei nº 10.639/03, seus desafios e as perspectivas, estes nos impulsionam à continuidade problematizadora quanto à temática tão importante ao campo educacional.

É salutar destacar que outras pessoas também vêm desenvolvendo esta preocupação. Apesar de limitações, essa realidade nos mostra que os avanços no campo da produção de conhecimento sobre a temática racial estão evoluindo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonia R. dos S.; BOAKARI, Francis M. Debate sobre a lei 10.639/03 e sua implicação no espaço escolar. In: **V ENFORSUP: Encontro inter-regional norte e nordeste e centro-oeste de formação docente para a educação superior**. Teresina: UFPI, 2013.

ALVES, Antonia R. dos S. A.; VIEIRA, Maria Dolores dos S. A construção dos saberes escolares das crianças no ensino fundamental e as influências da lei 10.639/03. In: **Anais do II Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência**. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: A Secretaria, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade Cultural. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>>. Acesso em abr. 2016.

BRASIL. **Projeto de lei nº 8.035/10**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf> ; acesso em 15 de maio de 2016.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09/01/2003**. Altera a lei 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.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, junho, 2005.

MACHADO, Raimunda N. da S. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ SOB A PERSPECTIVA DE ALGUNS(MAS) ESTUDANTES AFRODESCENDENTES

Elisiene Borges Leal²⁷

RESUMO: A universidade é um espaço importante para o enriquecimento formativo e cultural. Este lugar que representa uma parte da sociedade, também traz as marcas das exclusões, desigualdades econômicas, sociais, raciais, das discriminações e preconceitos. Desta maneira, a universidade precisa criar interstícios para que todos(as) sejam respeitados(as), tenham condições de ingressar, permanecer com dignidade e concluir seus cursos em tempo hábil. Neste trabalho dialogamos com seis estudantes afrodescendentes no intuito de conhecer suas experiências enquanto beneficiários(as) de dois programas da assistência estudantil da Universidade Federal do Piauí (UFPI), sendo eles a Bolsa de Apoio ao Estudante (BAE) e a Residência Universitária (REU). A pesquisa visa descobrir se a assistência estudantil está atenta as questões raciais e pensar como este recorte pode contribuir para a permanência e sucesso educacional de seus(uas) educandos(as). Nossas inquietações giram em torno de refletir sobre o que estes benefícios representam na vida dos seus(as) beneficiários(as) e se a universidade está sensível a diversidade de pessoas que a constituem? Para isto, nos embasamos teoricamente em autores como Assis (2013), Coelho e Boakari (2013), Gomes (2007), Martins (2013), Piovesan (2005) e outros(as). Este trabalho contém uma breve conceituação sobre o que é a assistência estudantil e como ela se firmou como um direito; uma apresentação dos serviços da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) disponíveis na UFPI e alguns relatos dos(as) estudantes envolvidos(as) na pesquisa, seguidos das considerações finais. A pesquisa em questão é fruto de algumas aprendizagens tecidas no Curso de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. O estudo revela que os benefícios da assistência estudantil são fundamentais para a permanência dos(as) estudantes afrodescendentes; que é preciso intensificar recursos e atenções para as questões raciais e que é preciso criar canais de comunicação entre gestores e estudantes para que suas necessidades sejam acolhidas-atendidas.

Palavras chaves: Assistência Estudantil. Ações Afirmativas. Afrodescendência. Universidade.

INTRODUÇÃO

A universidade lugar de encontros e desencontros entre diversas raças, crenças, culturas e contextos; precisa estar preparada para garantir oportunidades educacionais dignas a todos(as).

Quando ingressam no ensino superior os(as) estudantes, se deparam com um espaço de aprendizagem cheio de desafios, principalmente os(as) egressos da escola pública, afrodescendentes, mulheres e demais pessoas pertencentes aos grupos minorizados que se organizam para conseguir conciliar a nova rotina de estudos, para superar as

²⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduada em Pedagogia (UFPI). Atua como pedagoga lotada no Núcleo de Assistência Estudantil e Comunitária na UFPI. Contato: Elisiene.leal@gmail.com



“brincadeiras” depreciativas, os machismos, a falta de recursos financeiros, e todas as cruéis maneiras de discriminações.

Como um conjunto de ações de apoio aos estudantes, a assistência estudantil surge para proporcionar melhores condições de permanência para aqueles(as) que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Vale destacar que a condição econômica é muito importante para a permanência, mas as questões étnico raciais e outras como a de gênero, também precisam ser contempladas nas ações e projetos das pró reitorias que pensam a assistência estudantil. Pois tais condições também colocam em desvantagem muitos estudantes.

A possibilidade de jovens afrodescendentes terem recursos suficientes para se manterem na universidade, de serem egressos das melhores escolas, de possuírem transporte próprio, de virem de famílias economicamente abastadas, de não sofrerem discriminações é muito improvável.

Pensando nisto, trazemos como objetivo para esta pesquisa descobrir quais são as experiências-vivências de alguns(umas) beneficiários(as) dos programas da assistência estudantil disponibilizados pela Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Ouvindo estes(as) estudantes perceberemos se esta pró reitoria dá importância à discussão sobre as questões étnico raciais e se viabiliza programas para o público estudantil afrodescendente. Esta atenção é importante visto que o racismo, as discriminações, os preconceitos são situações agravantes que dificultam não só o acesso ao ensino superior, como também a permanência destes estudantes.

Para isto, convidamos seis estudantes afrodescendentes, cotistas e beneficiários de dois programas da assistência estudantil para que nos revelassem algumas de suas experiências com relação a estas vivências.

Para resguardar a identidade destes sujeitos, atribuímos-lhes nesta pesquisa nomes de pássaros da fauna brasileira, sendo eles: Sabiá, Pardal, Bem-te-vi, João-de-Barro, Rouxinol e Uirapuru. Estes estudantes fazem respectivamente os cursos de Nutrição, Química, Ciências da Natureza, Letras, Medicina Veterinária e Comunicação Social.

Os benefícios escolhidos foram a Residência Universitária (REU) e a Bolsa de Apoio ao Estudante (BAE). O motivo da escolha por estes dois benefícios se deve ao fato



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

deles serem os mais requisitados dentre os estudantes da UFPI fato este que nos chamou a atenção.

Para acessar os dados nos utilizamos do uso de diários. Macedo (2000) conceitua os diários como escritas intimistas e minuciosas. Para instigar a escrita, elaboramos onze questões disparadoras; os(as) partícipes tiveram um mês para redigir. Nossa intenção foi contemplar alguns aspectos a respeito de seus perfis socioeconômico, conhecer como é a rotina destes estudantes, como gerenciam o benefício que recebem, quais são as suas necessidades básicas, como agem para obter êxito nos estudos, como se sentem sendo estudantes vinculados aos programas de assistência estudantil, dentre outras questões.

Vale destacar que esta pesquisa é fruto e parte das aprendizagens tecidas no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí, no mestrado em Educação. Onde defendemos nossa dissertação com a pesquisa *Vozes Afrodescendentes: o que contam alguns estudantes da UFPI sobre a assistência estudantil*, sob orientação do professor Pós Dr. Francis Musa Boakari.

Para começar as discussões, conheceremos como a assistência estudantil se estruturou como política no Brasil, em seguida revelaremos como a assistência estudantil é realizada na Universidade Federal do Piauí e por fim apresentamos as falas dos interlocutores da pesquisa seguidas das discussões e de algumas considerações relevantes.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: COMO TUDO COMEÇOU?

A necessidade por assistência estudantil começa a ser percebida concomitantemente a criação das universidades. Quando estudantes de alguma maneira precisaram do amparo da instituição e/ou governo para efetivar a sua condição de permanência.

As primeiras ações governamentais de “assistência” ao estudante por parte do governo brasileiro aconteceram no ano de 1928 para beneficiar os filhos das elites que iam estudar no exterior. Para atender a esta demanda o então governador Washington Luis criou a Casa do Estudante Brasileiro localizada na França e se responsabilizou pelo custeio das despesas de manutenção da residência (ARAÚJO, 2007).

Em 1930 foi criada a casa do estudante no Rio de Janeiro (RJ) que funcionava como uma moradia de apoio aos(as) estudantes universitários(as). Neste estabelecimento tanto estudantes como pessoas sem condições recebiam assistência. Era comum



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

moradores(as) de rua, pessoas sem condições financeiras, se fizerem passar por estudantes para conseguir pelo menos uma refeição (ARAUJO,2007).

Nesta época os governantes usavam do assistencialismo disfarçado de assistência com o propósito de ganhar a simpatia da classe de estudantes e obter o apoio popular no cenário político.

Somente na Constituição Federal de 1946, a assistência estudantil se apresenta como um serviço que favorecia o desenvolvimento educacional, segundo esta Carta "Cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar" (BRASIL, 1946, Art.172).

Na luta por uma assistência estudantil enquanto direito social deve-se destacar o posicionamento de dois eixos da sociedade: os(as) estudantes e os(as) dirigentes das instituições de ensino superior. Com base nas pressões estudantis por melhores condições de permanência os Pró-Reitores das instituições federais começam a se articular para angariar recursos para investir em programas e ações que atendessem a estas demandas.

Destes encontros, o primeiro aconteceu na cidade de Santa Catarina, no ano de 1985:

Este encontro teve como temário básico a análise da política de assistência e apoio ao estudante e ao servidor. Congregou 27 Universidades Brasileiras objetivando maximizar o intercâmbio de informações; aprofundar o debate em torno do tema central e ampliar a idoneidade política da área. Ao final do encontro, concluiu-se que havia a necessidade de se criar um Programa na Secretaria de Ensino Superior (SESu)-MEC, com a adequada dotação orçamentária, para atender a área de apoio e promoção de estudantes universitários.(FONAPRACE, 2012, p.14)

De acordo com Silveira (2012):

Outro fato importante para a história da construção da política de assistência estudantil foi à realização do II Seminário Nacional de Reforma Universitária em Curitiba, organizado pelo Conselho da UNE, sendo levantados, no evento, pela Comissão de Política de Assistência Cultural e Material ao Estudante, alguns pontos sobre a assistência ao estudante, como: a criação de gráficas universitárias para impressão de jornais, revistas, apostilas e livros; assistência médica; assistência habitacional, com a construção de casas de estudantes; e o aumento do número de restaurantes universitários. (SILVEIRA, 2012, p.55)



Através da realização de pesquisas que traçassem o perfil dos estudantes universitários, os(as) dirigentes das instituições desejavam angariar recursos a serem aplicados exclusivamente na assistência estudantil de modo se pensar o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos, prioritariamente daqueles(as) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Segundo Finatti (2008) a assistência estudantil deve:

Garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições de ensino superior públicas na perspectiva do direito social; proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência na instituição; assegurar aos estudantes os meios necessários ao pleno desempenho acadêmico e, contribuir na melhoria do sistema universitário, prevenindo e erradicando a retenção e a evasão escolar, quando decorrentes de dificuldades socioeconômicas (FINATTI, 2008, p. 195).

A primeira pesquisa com o objetivo de revelar o perfil socioeconômico dos estudantes aconteceu em 1996, com a participação de 44 universidades federais. A pesquisa revelou que 44,29% dos estudantes se encontravam nas classes C²⁸, D e E. A segunda pesquisa aconteceu no ano de 2003; das 53 Instituições de ensino superior existentes no território nacional, 47 aderiram a pesquisa. Os resultados apontaram que 42,8% dos estudantes também se encontram nas classes C,D e E. A terceira pesquisa aconteceu no ano de 2010, nesta investigação, foi constatado que 43,7% dos(as) estudantes também pertenciam a estas classes. Estas pesquisas apenas confirmam que existem na universidade pessoas que precisam de assistência estudantil para obter uma permanência digna.

Assim, em 2010 viu-se a necessidade de tornar as ações de assistência estudantil, que já vinham acontecendo em algumas instituições de modo tímido e sem estruturação em algo mais sistematizado.

Neste ano é assinado o Decreto n° 7234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil que traz como finalidade a ampliação das condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. (BRASIL, 2010)

Por este decreto, cada universidade passa a receber e gerenciar os recursos destinados a assistência estudantil tendo que investir em programas e projetos que

²⁸ O critério de classificação econômica divide a sociedade em grupos A,B,C,D e E. Em ordem decrescente as primeiras possuem as melhores condições socioeconômicas as últimas possuem as menores condições socioeconômicas.



contemplem os seguintes eixos: moradia; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

A seguir apresentaremos como a Universidade e Federal do Piauí desenvolve suas ações a partir do que as diretrizes deste Plano propõe.

DE LÁ PARA CÁ: A REALIDADE DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Na Universidade Federal do Piauí (UFPI) as ações da Assistência Estudantil são desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Este órgão vinculado a Reitoria funciona desde 1992 com a responsabilidade de organizar, dirigir, supervisionar e orientar as atividades relacionadas a assistência estudantil (BRASIL, 2016).

As ações desta assistência estão direcionadas no sentido de prevenir situações de repetência e evasão decorrentes das condições de vulnerabilidade socioeconômica. A seguir apresentamos um quadro com os benefícios disponibilizados por esta Pró-Reitoria:

QUADRO I- BENEFÍCIOS DISPONÍVEIS PELA PRAEC

Benefícios	Descrição
Residência Universitária-REU	Moradia e alimentação para estudantes oriundos de outros estados e municípios.
Auxílio Residência-AR	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00. Destinado exclusivamente aos estudantes do Campus Cinobelina Elvas, localizado em Bom Jesus-PI. Caso não possuam moradia, nem parentes ou responsáveis legais nesta cidade.
Isenção da Taxa de Alimentação –ITA	Isenção do valor da taxa de acesso aos Restaurantes Universitários.
Bolsa de Apoio Estudantil – BAE	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais concedido por 24 meses.



Bolsa de Incentivo às Atividades Multiculturais e Acadêmicas - BIAMA	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais concedido por 24 meses. Este benefício visa estimular a participação dos(as) estudantes em projetos supervisionados por docentes ou técnicos da UFPI.
Auxílio para Atividades Acadêmicas, Culturais e Acadêmicas – APEC	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) a R\$1.200(mil e duzentos) que possibilita a participação dos(as) estudantes de graduação em atividades acadêmicas, científicas e culturais.
Auxilio Creche-AC	Auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) concedidos ao pai ou mãe estudante que possuam filhos(as) de zero até dois anos e onze meses de idade.
Kit Odontológico	Concessão de material odontológico para uso clínico nas aulas práticas do Curso de Graduação em Odontologia, oferecido aos estudantes cotistas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica a partir do IV período.
Programa bolsa de inclusão social-BINCS	Benefício no valor de R\$ 400,00, para o(a) estudante que acompanhe algum(uma) aluno(a) com necessidades educacionais especiais durante o curso.
Bolsa de incentivo a atividades esportivas – BIAE	Bolsa de incentivo à prática esportiva entre os estudantes da UFPI. Os recursos são destinados para compra de material esportivo e participação em competições em âmbito local, estadual, nacional e internacional.

Fonte: PRAEC, 2016.

Para requerer estes benefícios os(as) estudantes devem concorrer aos editais de seleção disponíveis no site www.ufpi.br/praec. O critério de participação e inclusão aos benefícios supracitados é socioeconômico. Os(as) estudantes devem comprovar por meio de documentos que são oriundos de famílias que possuem renda de até um salário mínimo e meio por pessoa.

Para permanência aos benefícios da PRAEC os(as) estudantes devem: estar matriculados(as) em curso de graduação presencial e regular na UFPI em, no mínimo, quatro disciplinas e/ou carga horária semestral de 300 horas, manter o rendimento acadêmico na média considerada aprovativa pela instituição, que neste caso é representado pela nota sete, não possuir diploma de curso superior e não cursar concomitantemente outro curso superior em instituição pública ou privada (PRAEC,2016).



A seguir alguns(mas) estudantes afrodescendentes usuários dos benefícios da PRAEC contam suas vivências e impressões a respeito de suas experiências enquanto usuários(as) da política de assistência estudantil. Antes disto, consideramos pertinente explicar aos(às) nossos(as) leitores por que ao longo do trabalho utilizamos a categoria afrodescendente.

POR QUE AFRODESCENDENTES?

Antes de adentrarmos na apreciação dos relatos dos(as) estudantes afrodescendentes a respeito das suas vivências enquanto beneficiários dos programas da assistência estudantil, é preciso explicar a você leitor(a) o porquê de ao longo destes escritos usamos a categoria afrodescendente.

Para nós esta palavra nos ajuda a repensar a nossa ancestralidade africana e a desconstruir a imagem negativa que fizeram com relação ao nosso povo.

Definirmo-nos como afrodescendentes é assumir uma postura contrária às arbitrariedades coloniais, é dar voz à verdadeira riqueza cultural de nossa gente: às resistências, às tradições, ao sonho de liberdade e às contribuições culturais que recebemos para constituir o que somos.

Para Silva (2011), o termo afrodescendente agrega e consolida visões sobre a história de um povo que, embora excluído pela concepção de raça inferior na visão de outros povos, vem encontrando formas de resistir e contribuir com a nossa sociedade. Confirmando esta mesma lógica, Coelho e Boakari (2013, p. 2) registram:

O Brasil, sendo um país colonizado, herdou essa lógica, traduzida no não reconhecimento das contribuições valiosas dos africanos e afrodescendentes na constituição da nação brasileira. Usando estratégias de branqueamento, a elite eurodescendente dominante tentou apagar as origens da população afrodescendente, descaracterizando-as e criando as categorias negro, preto, pardo, mestiço, mulato, entre outras, para classificá-los, sem que nenhuma delas sugerisse a sua ascendência.

Martins (2013) explica que a palavra negro(a) e/ou preto(a) carrega um estigma que, além de perpassar pela linguagem e pensamento, se manifesta negativamente na vida cotidiana através de ações discriminatórias e expressões pejorativas que denigrem e



inferiorizam as pessoas de pele mais escura, pessoas estas com mais melanina para protegê-las dos efeitos perigosos dos raios do sol.

Certamente algum(a) de nós já ouviu por aí: “a coisa está preta”; “ela é negra, mas é bonita”, “um negro parado é suspeito e correndo é ladrão”, “lista negra”, “inveja branca” dentre outras. Estas expressões naturalizadas em nossos diálogos trazem um tom racista aos discursos e ferem a nossa raça. Nós educadoras(es), conscientes do nosso dever de desconstruir estas barreiras petrificadas ao longo dos anos precisamos discutir sobre este assunto. Uma palavra faz a diferença! Mudando a palavra, quem sabe mudamos aos poucos o nosso modo de pensar e não permitimos que estas ideias perpetuem que somos uma raça inferior.

A categoria afrodescendência nos permite ressignificar a cultura africana em um contexto universal, percebendo-a como integrante e formadora da cultura brasileira. Por esta razão, fizemos esta escolha.

VOZES AFRODESCENDENTES: O QUE ALGUNS(UMAS) ESTUDANTES TEM A NOS ENSINAR?

Os relatos a seguir trazem as dificuldades e as histórias de superação de estudantes afrodescendentes vinculados a dois programas disponibilizados pela assistência estudantil da UFPI, sendo eles a REU e a BAE. As falas destes(as) partícipes abordam temas como a importância da assistência estudantil, a necessidade de políticas afirmativas que pensem a questão da permanência e outros.

Mesmo o ensino superior sendo público e gratuito, ele onera muitas despesas aos seus usuários(as). Quando ingressam, os(as) estudantes começam a perceber que a biblioteca não oferece livros para todos(as), que não fornece uma alimentação suficiente e que supra a necessidade dos(as) que fazem um curso integral, que não oferece o transporte para aqueles(as) que necessitam.

Os(As) estudantes começam a perceber na prática que é preciso ter alguma renda para custear as despesas básicas, que a nova rotina de horários e estudos é mais intensa, que a universidade é também espaço de discriminações e que não inclui a todos como é esperado.

A seguir, Sabiá revela quais foram as suas primeiras dificuldades enquanto estudante ingressante ao ensino superior:



Sabiá: A primeira dificuldade era como me manter em outra cidade. Então pesquisei sobre a assistência estudantil ofertada pela Universidade. Minha família apoiou minha vinda e economizaram como puderam para garantir minha permanência até o benefício da PRAEC[...]Os primeiros meses são os mais difíceis, pois os custos são maiores, logo é necessário comprar de itens básicos e também estamos nos adaptando com a saudade e a rotina acadêmica.

Sabiá demonstra que já tinha conhecimento sobre a assistência estudantil, consciente de que poderia pleitear um destes programas ela contou com o apoio e a organização financeira da família para poder ingressar no curso desejado.

Uma das observações que nossos(as) copesquisadores(as) fazem a respeito dos serviços e benefícios da Praec é que eles tem sido sensível as questões de inclusão a pessoa com deficiência, as questões psicológicas, de saúde, pedagógicas, econômicas, mas ainda não despertaram para as questões étnico raciais.

A estudante Bem-te-vi mora REU, ela percebe que existem muitos(as) estudantes afrodescendentes na UFPI, mas percebe que a maioria não recebe os benefícios da PRAEC. Para a estudante, são estas as pessoas que provem de realidades mais empobrecidas e que deveriam ser contemplados pelas ações da assistência estudantil.

Bem-te-vi: Por que geralmente os “pretos” e os “pardos” são os mais carentes. São os que tem mais dificuldades quando entram na universidade.

A assistência estudantil precisa superar o recorte socioeconômico e perceber que as questões raciais atravessam a universidade. Pensar a universidade para além do acesso é uma questão urgente. Munanga (2003) aborda esta questão como uma necessidade urgente:

Quanto tempo a população negra deverá, ainda, esperar por essa igualdade de oportunidade de acesso e permanência num curso superior ou universitário gratuito e de boa qualidade? Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros são discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica (MUNANGA, 2003, p. 119).

Precisamos anunciar que a universidade ainda é um espaço elitizado e eurocentrado onde a desigualdade racial persiste mesmo com algumas medidas que favoreçam as condições de acesso. As estatísticas apontam que em 2004, 16,7% dos estudantes



afrodescendentes estavam matriculados em algum curso superior. Dez anos depois este percentual saltou para 45,5%. Com relação aos estudantes eurodescendentes, em 2004, 47,2% já frequentavam o ensino superior; e dez anos depois, este número atingiu a margem dos de 71,4% (IBGE,2010).

Outro problema detectado pela estudante Sabiá com relação a assistência estudantil da UFPI é a falta de canais de escuta para que eles(as) contem do que necessitam. Sobre isto ela diz:

Sabiá: algumas decisões sempre vem de “cima” e a gente que utiliza o serviço as vezes não é ouvido, as vezes, chegavam coisas, que não atendiam as nossas necessidades e algo que era até mais simples que a gente tava necessitando não tinha né... Então, eu acho que se trabalhar mais junto, eu acho que pode surgir propostas que até podem melhorar o programa.

Segundo ela, algumas dificuldades que os(as) estudantes possuem podem ser resolvidas através da escuta ativa aos usuários(as) da política. De acordo com os(as) partícipes da pesquisa é desejo uma relação mais estreita entre PRAEC e seus usuários(as).

A fala de Sabiá é corroborada com a percepção de Assis (2013) no tocante a dimensão da assistência estudantil para além de uma política de transferência de recursos materiais. De fato, estes recursos são importantes, mas antes disso, os(as) estudantes desejam ser escutados ativamente.

Outra reivindicação entre os estudantes que participaram da pesquisa é pela extensão dos benefícios enquanto durar a permanência deles(as) em seus cursos. De acordo com Rouxinol não há como se imaginar sem estes benefícios.

Rouxinol: Sem dúvidas o benefício da PRAEC veio para somar na minha vida, para que eu me dedique ainda mais. Não me imagino sem o benefício, mas quando ele acabar pegarei monitorias remuneradas. A PRAEC pode melhorar aumentando a quantidade de vagas de beneficiados, e anulando os 24 meses, o benefício deveria se estender até a formação do aluno.

Aliás, não há garantias de que estes estudantes vinculados a assistência estudantil sejam encaminhados a outros benefícios ao termino dos mesmos. Logo, podem ou não conseguir outras fontes de apoio.



Pensando sobre que tipo de assistência se deve oferecer Gomes (2007, p.252) revela que “Não basta apenas abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra. É preciso também garantir meios para os(as) nossos(as) jovens tenham condições adequadas de continuidade dos estudos, de formação acadêmica e científica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELEVANTES:

Talvez nosso mal seja naturalizar algumas violências de cada dia, sobretudo sermos indiferentes as ações discriminatórias cotidianas. Diante disso, pequenas insurgências precisam acontecer; precisamos inclusive fomentar a discussão a respeito da permanência de estudantes afrodescendentes no ensino superior.

A conquista de muitos direitos sociais é fruto da luta popular, da articulação, das reivindicações, dos protestos e das vozes que não se calam diante das injustiças. No que se refere a assistência estudantil vale destacar a luta do movimento de estudantes e a articulação dos dirigentes das universidades para a consolidação do Plano Nacional de Assistência Estudantil e assim para os benefícios que os(as) estudantes recebem hoje.

Mesmo considerando importante e necessárias para a permanência e sucesso educacional, nossa pesquisa revela que ações e projetos da PRAEC pouco contemplam as questões raciais como precisaríamos para que nossos(as) jovens afrodescendentes tivessem as mesmas oportunidades que os jovens eurodescendentes.

Segundo os(as) partícipes deste trabalho a política de assistência estudantil da UFPI ainda não pensa em cotas em seus benefícios para os(as) afrodescendentes, indigenodescendentes, quilombolas, populações LGBT's, populações do campo, pessoas que cursam pós graduação, educação a distância e outras. Se todos(as) que habitam a universidade, sem distinção, são estudantes e precisam de alguma forma de assistência, por que não inclui-los(as)?

Através deste estudo ficou explícito que a filosofia do PNAES é de cunho socioeconômico e não faz um recorte para pensar as questões étnico raciais. Até este momento o Plano prioriza auxílio aos(às) estudantes com baixa renda e egressos da escola pública.

Talvez o que nossa pesquisa revela, além de trazer as experiências de alguns estudantes com a assistência estudantil na UFPI é que nossos representantes e nossa



sociedade continuam acometidos pela cegueira da colonial, com o olhar doutrinado a perceber um único modo de existir.

Assim, diante de tantas injustiças e de um Estado que não subsidia as mesmas condições de educação, saúde, acesso aos bens culturais, lazer e proteção a todos(as), precisamos de uma lógica e uma ética reformuladora.

Como Santos (2010) também nos perguntamos, será possível um novo olhar, um olhar pós abissal, não eurocentrado? Precisamos estrategicamente pensar em mecanismos para uma universidade que lute pela superação das desigualdades econômicas e também pelas injustiças causadas pelo racismo.

Entendendo isto, faremos muito mais por nossos(as) estudantes, sobretudo os(as) afrodescendentes que já vem sendo vitimizados por nossa sociedade há bem mais de quinhentos anos, quando negamos-lhes o acesso à educação básica, quando negamos-lhes a suas culturas, quando negamos-lhes acesso a saúde, emprego e outras coisas mais.

Somente com uma assistência estudantil que vislumbre estas questões é que garantiremos um espaço de aprendizagem para todos(as).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias Estudantis**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2007.

ASSIS, Anna Carolina Lili de. **Desafios e possibilidades da política de assistência estudantil da UFJF**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. Censo de 2010. IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [et al.]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Com a participação de: ONU Mulheres, Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Disponível em: < <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/.../Decreto/D7234.htm>: Acesso em: 3 jun. 2015.

_____. PRAEC. Disponível em < <http://www.ufpi.br/praec>> Acesso em: 08 de Ago.2016.



COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: conquistas, experiências e desafios. 1., **Anais...** Teresina: UFPI, 2013. p. 01-19.

FONAPRACE: **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares/ Organizado pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

FINATTI, Elmer Betty e ALVES, Jolinda de Moraes. Perfil Socioeconômico e cultural dos estudantes da UEL – indicadores para a implantação de uma política de assistência estudantil. In: KULLMANN, Geila Gonçalves. et al. Apoio Estudantil: reflexões sobre o Ingresso e Permanência no Ensino Superior. Santa Maria: Editora da UFSM: 2008.

GOMES, Nilma Lino. A permanência de alunos(as) negros(as) na UFMG: alguns resultados do Programa. (Org.) SANTOS, Sales Augusto dos. In: **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. In: BRASIL. **Ações Afirmativas e o Combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

SILVEIRA, Mírian Moreira da. **A Assitência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. 2012. 137f. Dissertação(Mestrado em Política Social). Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pelotas.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MUNANGA, Kabenguele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.



O SONHO DE SER PRINCESA: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES

*Emanuella Geovana Magalhães de Souza*²⁹

RESUMO: O presente estudo é resultado de um projeto de pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí relacionado a mulheres afrodescendentes de sucesso educacional e a construção de suas identidades em gerações diferentes. Discutimos principalmente os fatores da construção identitária de mulheres descendentes de africanos, tendo como foco principal as influências dos contos de fadas nesse processo. Os contos de fadas no Brasil, disseminam vários estereótipos e cristalizam apenas uma cultura: a europeia, podendo ocasionar prejuízos na construção identitária de meninas/mulheres afrodescendentes, uma vez que as mesmas não se sentem representadas nesses contos. Como mulheres afrodescendentes se sentem ao não serem representadas nos contos de fadas? Tentam negar seu pertencimento racial para se sentirem aceitas? Existe uma diferença de impacto nas influências desses contos quando relacionadas à gerações e contextos diferentes? São influências permanentes ou superadas? A partir dessas indagações entrevistamos dois grupos de mulheres, um da geração “X” (de 37 a 55 anos de idade), outro da geração “Z” (de 16 a 25 anos de idade) para analisar as contribuições (positivas e/ou negativas) desses contos na construção de suas identidades como afrodescendentes. Outro interesse dessa pesquisa era comparar as experiências entre as duas gerações e identificar os estereótipos e principais características dos contos de fadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa subsidiada por quatro entrevistas com mulheres, descendentes de africanos, de sucesso educacional, de gerações diferentes, também usamos para nortear a pesquisa e orientar as discussões autores (as) como: Gomes (1995), Sosa (1985), Ferreira (2004), dentre outros.

Palavras-chave: Contos de Fadas. Gerações Z e X. Mulheres afrodescendentes. Identidade racial.

INTRODUÇÃO

Os contos de fadas estão presentes no cotidiano de muitas pessoas, em especial de muitas meninas e mulheres. Afinal, quem nunca ouviu falar de princesas que foram aprisionadas em torres gigantescas a espera de um príncipe? Princesas como a “Bela Adormecida”, “Cinderela”, “Rapunzel”, são conhecidas e admiradas por muitas garotas. Mas será que esses contos representam a diversidade racial e de gênero da sociedade brasileira?

Percebemos que esses contos, principalmente em relação a figura da princesa, não representam a maioria das meninas/mulheres brasileiras. As princesas são em sua maioria eurodescendentes, com cabelos lisos, muitas vezes loiros, com olhos claros, magras, feições finas do rosto. Não encontramos nesses contos princesas afrodescendentes e de

²⁹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e membro do Núcleo de Estudos Roda Griô - GEAFro: Gênero, Educação e Afrodescendência; email: slts.emanuella@gmail.com



outros grupos raciais. Quais as influências do não reconhecimento nos contos de fadas na construção identitária de mulheres afrodescendentes? Tentam negar seu pertencimento racial para se sentirem aceitas?

As afrodescendentes compõem uma parcela da população que mais constantemente sofrem discriminações, seja por causa do seu pertencimento racial, pelo gênero ou por fatores econômicos trazendo prejuízos para a construção de sua identidade. Essas discriminações e tantas outras situações constrangedoras são reflexos de estereótipos negativos, que inferiorizam a mulher descendente de africanos.

Como forma de não disseminar esses estereótipos optamos pelo uso do termo “afrodescendente” pois, entendemos que “[...] ainda persiste uma tentativa de invisibilização dos afrodescendentes, minimização de sua importância e negação da sua identidade, principalmente quando se usam as diversas nomenclaturas (negro, preto, pardo e outros) que os dissociam de sua ancestralidade”. (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 03)

Diante disso, indagamos: rodeada de estereótipos negativos sobre sua própria imagem (ou ausência completa) quando criança nos chamados contos clássicos de fadas, como construir uma identidade afrodescendente positivamente? Quais as influências desses contos na construção da sua identidade como descendentes de africanos? Existe uma diferença de impacto nas influências desses contos quando relacionadas à gerações e contextos diferentes? São influências permanentes ou superadas? A partir dessas indagações entrevistamos dois grupos de mulheres, um da geração “X” (de 37 a 55 anos de idade), outro da geração “Z” (de 16 a 25 anos de idade) para analisar as contribuições (positivas e/ou negativas) desses contos na construção de suas identidades como afrodescendentes. Tínhamos também o interesse de comparar as experiências entre as duas gerações e identificar os estereótipos e principais características dos contos de fadas.

CONTOS DE FADAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os contos de fadas são narrativas que foram e ainda são transmitidas oralmente com intensa presença do maravilhoso e do encantamento na resolução de seus conflitos. E possuem algumas características padrões, como suas personagens, narrador e ambiente retratado. Por isso se diferenciam dos mitos, lendas e fábulas.



A diferença entre os mitos e os contos é que no primeiro existe uma conotação divina em relação as personagens, o mesmo também deixa explícito que escolha devemos tomar diante de um conflito. (BETTELHEIM, 2012) Enquanto as lendas se diferencia dos contos por suas personagens apresentarem uma qualidade heroica e o ambiente retratado é exato, outra característica marcante são as fatalidades, que ocorrem como forma de advertir as personagens. (SOSA, 1985) As fábulas sempre possuem um tom moralizante, ou seja, trazem um ensinamento moral – o que alguém deve fazer. (BETTELHEIM, 2012) Já os contos de fadas “[...] seria uma narração maravilhosa e novelesca, sem determinação do local das ações nem individualização dos personagens, respondendo a uma concepção ‘infantil’ do universo e de uma ‘indiferença moral’ absoluta”. (VAN GENNEP; APUD; SOSA, 1985)

Percebemos que a característica principal dos contos de fadas é a presença do maravilhoso, da magia, do encantamento. As outras características como vimos linhas atrás, são as personagens, normalmente jovens em idade de se casar. Representam o bem ou o mal. Havendo uma contraposição: extremamente belos ou feios, bons ou ruins, pobres ou ricos. Príncipes, princesas, reis, rainhas, plebeus, caçadores, são as mais comuns. As personagens maravilhosas são as fadas, bruxas, ogros. Outra característica é o narrador, que possui uma fala unívoca e o local da história é inexato, um local "universal". (KHÉDE, 1990; SOSA, 1985; BETTELHEIM, 2012)

Geralmente as histórias desses contos giram em torno das princesas. Princesas como “A bela adormecida”, a “Branca de Neve”, “Cinderela”, a “Pequena Sereia”, são representadas de maneira estereotipada, na maioria das vezes como eurodescendentes, olhos claros, cabelos lisos, magras, educadas, gentis, bondosas e frágeis. Delineando a maneira correta de “ser mulher”, a partir de uma idealização da sociedade.

É possível perceber dois tipos de princesas, a primeira, mais comum: delicada, bela, a noiva fiel e a segunda, consideradas como pérfidas e vingativas. Elas serão guerreiras, hábeis com o arco-flecha e na montaria. Enquanto os príncipes desempenham papéis ativos, heroicos e transgressores. Muitas vezes agentes do resgate da princesa em perigo. (KHÉDE, 1990)

Se analisarmos os contos de fadas readaptados pelas versões europeias e posteriormente pelas versões cinematográficas dos estúdios Disney percebemos que existe essa padronização nas características fenotípicas e comportamentais das personagens.



Podemos utilizar como exemplos duas personagens de períodos distintos, a “Branca de Neve” (WALT DISNEY, 1937), e a “Bela e a Fera” (WALT DISNEY, 1991).

Na versão dos estúdios Disney (1937), “Branca de Neve” vive com sete anos numa floresta para escapar das perseguições de sua Madrasta, sendo salva pelo Príncipe com um beijo de amor verdadeiro. Percebemos a contraposição de características nas personagens femininas, “Branca”, apresentada como bela, gentil, bondosa e a “Madrasta”, como má e invejosa, assim a beleza é a chave desse conto, como explica Miranda e Galvão (2013, p. 06): “Nos contos infantis que contém uma heroína (em sua grande maioria uma princesa) a beleza é uma das principais virtudes dessa personagem e muitas vezes o motivo do conflito principal como no caso de Branca de Neve”.

Outro ponto que merece destaque é como o trabalho doméstico é apresentado no filme. Breder (2013) menciona que a protagonista vê o trabalho doméstico como uma forma de agradecer aos anos. Representando o ideal de uma mulher recatada e prendada. Delineando qual lugar a mulher deve ocupar, ou seja, a vida doméstica e os cuidados com marido e os filhos.

O filme “A Bela e a Fera” (Walt Disney, 1991) merece destaque. A protagonista é apresentada como amante dos livros e tinha como maior sonho sair da pequena aldeia que morava. O ponto principal do filme é que “Bela” não precisa ser salva pelo príncipe, pelo contrário, “Fera”, o príncipe amaldiçoado necessitava de um beijo de amor verdadeiro para se tornar humano.

Embora “Bela” seja representada com traços fenotípicos tipicamente europeu, pele clara, cabelos lisos, magra, feições finas do rosto, diferencia-se da personagem “Branca de Neve” no seu comportamento e sonhos. “Bela” possui outras perspectivas de vida, não espera um príncipe para ter “ascensão social” ou realizar seus sonhos. Presenciamos dois tipos de “ser mulher” nesses contos. Evidenciando as transformações ocorridas no cenário mundial, principalmente referente as conquistas do movimento feminista.

Como pudemos perceber as mulheres afrodescendentes são excluídas desses contos. Nas versões cinematográficas dos estúdios Disney, encontramos algumas princesas de descendência não europeia, como “Jasmine”, do filme Alladin (1992) e “Pocahontas” (1995). A primeira é de origem oriental, considerada uma “princesa rebelde”, por desafiar e desobedecer seu pai, o Sultão. É a primeira personagem a ter um poder aquisitivo melhor



do que a do seu “príncipe”. A princesa convence seu pai a mudar as leis e permitir que ela se case com quem quiser, sem perder sua riqueza e status. (BREDEER, 2013)

Enquanto “Pocahontas” (Walt Disney, 1995), uma indígena americana, também é considerada uma “princesa rebelde” por desafiar as leis de sua tribo. No final do filme realizado pelos Estúdios Disney em 1995, “Smith” (Colono Inglês que se apaixona por “Pocahontas”) é ferido e precisa retornar a cidade para sobreviver e convida a protagonista, porém a mesma recusa: “[...] Ela apenas se tornou a primeira ‘princesa’ a escolher a responsabilidade em vez de um amor”. (BREDEER, 2013, p. 37)

Percebemos duas princesas que fogem da descendência europeia, uma de descendência oriental, e a outra indígena americana. Mas onde estão as princesas afrodescendentes? O estúdio Disney em 2009 lançou “A princesa e o sapo”, o primeiro filme com protagonistas afrodescendentes, porém perpetua os mesmos estereótipos: a princesa, pobre e empregada; enquanto o príncipe um charlatão, desonesto.

Constatamos que as mulheres de maneira geral são desde cedo estereotipadas nos contos de fadas. Ficando no imaginário da sociedade a ideia de mulheres passivas e submissas. A não representação da mulher descendente de africanos nos sugere uma tentativa de nos tornar invisíveis nos escamoteando para as piores condições de vida, as mais subalternas. Em contrapartida existe uma valorização exacerbada dos padrões eurodescendentes, podendo ser traumatizador para uma criança e futura mulher descendente de africanos, afinal, fica disseminado que a mesma não pode ser uma princesa, um sonho da maioria das meninas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE IDENTIDADE RACIAL E GÊNERO

A mulher afrodescendente leva consigo duas marcas, a do seu pertencimento racial e a do gênero. Vivem dessa maneira cercadas de estereótipos relacionados ao seu grupo racial e ao gênero, enfrentando muitas vezes situações de discriminação. Primeiramente é necessário tecer alguns comentários sobre os mecanismos desumanizantes presentes na sociedade brasileira (e em outras) enfrentados pelas mulheres afrodescendentes, o preconceito, a discriminação e o racismo.

O preconceito é um conceito, um julgamento prévio sobre algo ou alguém, sem nenhum tipo de conhecimento aprofundado, geralmente subsidiado pelos estereótipos. Este



último é entendido como uma visão simplista e reducionista de um determinado grupo, utilizando uma característica tida como diferente ou inferior para representá-los. (BARRETO; ARAÚJO; PEREIRA, 2009)

A discriminação está relacionada com a comparação do eu – outro, evidenciando as diferenças, de maneira a negativizar as características do outro, com explica Barreto; Araújo e Pereira (2009, p. 234): “[...] ato de separar, que tanto pode ser para privilegiar uma pessoa ou grupo como para prejudicá-la/o”. Por último temos o racismo, que pode ser tanto uma aversão em relação as pessoas com traços típicos de um grupo racial, ou uma ideologia, referente a raça humana, onde acredita-se na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 1995)

É dentro desse contexto que as mulheres afrodescendentes vivem e constroem suas identidades. Entendemos que esse fenômeno é um processo, uma construção, que não ocorre de maneira linear e acabada, sofrendo influências externas e internas. Nesse sentido, colaboramos com a concepção de Ferreira (2004) quando menciona que a identidade é um reconhecer-se e um constituir-se em constantes modificações e construída a partir do outro.

A identidade de gênero está relacionada com a construção social e cultural do que é “ser mulher” e do que é “ser homem” (ou outra denominação identitária), nesse sentido, nos tornamos mulheres e nos tornamos homens. Sobre esse processo Gouveia e Camurça (1999, p. 18) explicam que “A identidade de gênero [...] vai se construindo ao longo da vida de cada pessoa, criando-se a partir dos valores e normas que a sua comunidade apresenta para o homem e para a mulher: vontades, desejos, sonhos, enfim, jeitos de ser”. Dessa maneira, não apenas define nossos “jeitos”, mas também impõe os lugares dos homens e das mulheres na sociedade.

Sendo a identidade uma construção que ocorre ao longo das nossas vidas, recebendo influências externas, como da família, da escola, da vizinhança, das mídias, podemos mencionar que os filmes e livros infantis, em especial os dos contos de fadas, carregam alguns estereótipos e concepções que podem influenciar na construção da identidade de mulheres afrodescendentes.



CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Tendo em vista o objetivo maior deste estudo, analisar as contribuições (negativa e/ou positiva) dos contos chamados “clássicos” de fadas na construção de identidades de dois grupos de gerações (X e Z) de mulheres afrodescendentes optamos pela pesquisa descritiva, já que a mesma “[...] não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características.” (GONSALVES, 2005, p. 65)

Investigamos quatro mulheres residentes em Teresina que alcançaram êxito escolar. As duas mulheres pertencentes a geração “Z” (de 16 a 25 anos), são graduandas de Pedagogia, sendo uma delas na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a outra na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). As mulheres da geração “X” (de 37 a 55 anos) são professoras da UFPI, uma delas é doutora em Agronomia - produção vegetal pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. E a outra é doutoranda em educação pela UFPI.

Recorreremos ao uso dos relatos ou “estórias de vida” entendida como “[...] história de uma vida contada a outrem, tal qual foi experienciada pela pessoa que viveu, tomando seu ponto de vista como referência fundamental...” (CHIZZOTTI, 2006, p. 102). Para acessar os relatos de vidas das participantes escolhemos a entrevista episódica, pois, “[...] dá-se uma atenção especial a situações ou a episódios nos quais o entrevistado tenha tido experiências que pareçam ser relevantes à questão do estudo”. (FLICK, 2009, p. 172)

Para analisar as informações das entrevistas produzimos primeiramente a transcrição das mesmas, depois de transcritas, fizemos a leitura minuciosa de cada entrevista grifando as partes que se adequavam e respondiam aos nossos objetivos. Por último comparamos as partes grifadas entre si, feito isso, encaixamos as narrativas nos objetivos da pesquisa, onde elencamos algumas categorias.

Para preservar as identidades das nossas entrevistadas perguntamos se as mesmas gostariam de ter seus nomes preservados. Apenas uma optou por utilizar seu primeiro nome, no caso “Ariel”. As outras preferiram pseudônimos. Escolhemos nomes de algumas princesas afrodescendentes, “Maria Felipa”, princesa que foi escravizada no Brasil, figura importante na guerra da independência da Bahia (MAIA, 2009); “Aqaltune”, princesa-guerreira, um dos maiores símbolos de resistência e luta pela liberdade dos escravos



(SANTOS, 2014); “Cíntia”, do conto “A princesa e a costureira” é uma princesa afrodescendente que se apaixonou por outra menina. (COSTA, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo das entrevistas realizadas percebemos que os contos de fadas trouxeram tanto contribuições positivas como negativas. As primeiras, estão relacionadas ao gosto pela leitura e assimilação de valores, como superação, perseverança. Como negativas, tivemos situações de discriminação, exclusão e assimilação de concepções estereotipadas. Diante disso, para melhor compreensão desses resultados, elencamos as seguintes categorias:

- Algumas situações marcantes com os contos de fadas
- Algumas influências dos contos de fadas

ALGUMAS SITUAÇÕES MARCANTES COM OS CONTOS DE FADAS

Perguntamos a nossas entrevistadas se quando crianças brincavam com algo relacionado as princesas, também queríamos saber se dentro do ambiente escolar houve algum tipo de peça, apresentação sobre esses contos.

As duas mulheres da geração “Z” nos relataram situações de discriminação, quando brincavam de representar princesas, como podemos observar no quadro 01:

Quadro 01: Experiências de Ariel e Aqualtune

ARIEL (2016)	AQUALTUNE (2016)
[...] sempre ficava daquele jeito “aaah eu sou fulana de tal” e tinha coleguinha que era mais semelhante àquela personagem dizia que não, sou eu, porque me pareço mais com ela. Então sempre ficava de lado, porque não tinha aquela personagem que parecia comigo. Então é muito ruim quando você sente isso na pele...	As meninas tipo “sai daqui, tu é nem igual à gente, não quero brincar contigo”. De brincadeiras de princesa, às vezes quando estava brincando do momento lá delas, por conta do tipo físico mesmo. Eu ficava triste no momento ali mas eu logo procurava outra coisa.

Fonte: Própria autora, 2016

Percebemos que foram situações que deixaram as entrevistadas tristes, pois sentiram-se discriminadas e excluídas por não estarem representadas nos contos de fadas.



São a partir dessas situações de discriminação que o/a afrodescendente começa a perceber as diferenças raciais. Ficou evidente também, a necessidade de todas as crianças, independente do grupo racial que está inserida, ter contato com outras histórias, com outras princesas, para não se tornarem adultos/as preconceituosos, discriminatórios e racistas.

As duas mulheres da geração “X” tiveram poucas situações marcantes com os contos de fadas. Maria Felipa (2016) nos relatou que quando criança desejava ter uma aniversário com o tema da “Branca de Neve”, mas não conseguiu concretizar, porém realizou através dos seus sobrinhos:

[...] antes de eu ter meus filhos, tinha meus sobrinhos [...], então o que que eu ia fazer de aniversário? e aí eu já disse quais eram minhas histórias preferidas, é a Branca de Neve e os Sete anões, então vamos fazer o aniversário com tudo isso e eu fiz questão de todos os anões, a Branca de neve e todos os painéis. (MARIA FELIPA, 2016)

Constatamos que os contos de fadas foram marcantes na vida de Maria Felipa (2016) até mesmo na sua vida adulta, pois permaneceu o sonho de ser princesa, no caso a “Branca de Neve”. Por último temos Cíntia (2016) que mencionou não ter o desejo de ser uma princesa, “[...] sinceramente nunca foi um sonho representar uma princesa não, já tive outros sonhos de representações, mas de princesa não”. (CÍNTIA, 2016) Evidenciamos que os contos de fadas não tiveram tantas influências na sua vida, podemos atrelar isso ao fato de que nossa entrevistada na infância se considerava “indígena” ou “morena”, criando uma espécie de “proteção”.

Compreendemos que as mulheres da geração “Z” passaram por situações negativas em relação aos contos de fadas, onde foram discriminadas e excluídas. Podemos mencionar como possível explicação, o fato de que essa geração teve mais acesso aos produtos de princesas, mochilas, roupas, brinquedos, desenhos animados, filmes, sendo algo mais corriqueiro e presente nas suas relações interpessoais. Enquanto as mulheres geração “X”, tiveram poucas situações marcantes, podendo ser explicado principalmente pelas condições econômicas desfavorável, não tendo assim, tanto acesso aos produtos de princesas. Nesse sentido, as gerações e os contextos sócio – cultural – econômico influenciaram nas experiências relacionadas aos contos de fadas das quatro mulheres afrodescendentes entrevistadas.



ALGUMAS INFLUÊNCIAS DOS CONTOS DE FADAS

Perguntamos as nossas entrevistadas a associação que faziam da própria beleza com a das princesas, tentando investigar se os contos de fadas poderiam ser responsáveis pelo processo de “branqueamento”, ou seja, quando a pessoa afrodescendente numa tentativa de se sentir aceita ou valorizada, nega seu pertencimento racial para se assemelhar ao máximo possível as pessoas eurodescendentes. Também tínhamos o interesse de saber se as influências dos contos de fadas foram superadas ou permaneceram nas suas vidas adultas.

Primeiramente vamos comentar as associações de beleza que as entrevistadas da geração “Z” faziam com as princesas. Como podemos observar no quadro 02:

Quadro 02: Experiências de Ariel e Aqualtune

ARIEL (2016)	AQUALTUNE (2016)
[...] não tinha muito identificação justamente por elas serem diferentes de mim, por ser serem brancas, por ter o cabelo liserimo e as vezes curto.	[...] mas, por ser a “Cinderela”, por ser a “Branca de Neve”, pra mim, [...] eu achava elas mais bonitas, não que isso me deixasse menos bonita, só que pra mim elas eram mais...

Fonte: Própria autora, 2016

Temos duas situações semelhantes onde as participantes não conseguiam se sentir representadas nos contos de fadas, principalmente em relação as características fenotípicas. Em outra parte da entrevista Ariel (2016) relatou que se sentia representada apenas no conto “Pocahontas”, por se tratar de uma “princesa” indígena. Essa personagem possui pele escura, cabelos pretos e lisos. Percebemos a importância da existência de contos com outros tipos de personagens, abordando outras culturas. Na fala de Aqualtune (2016) é possível perceber como as princesas assumem um papel de “modelo”, “espelho”, um ideal de beleza a ser seguido, como se apenas esse tipo de beleza, tipicamente europeu, fosse o mais belo.

As mulheres pertencentes a geração “X” também não se sentiam representadas nos contos de fadas. Maria Felipa (2016) relatou outro elemento, a condição econômica, “[...] a questão de classe social, de padrão de estética, nada disso eu me vejo como uma princesa. [...] mas em si eu queria, [...] ficar mais bonita, se parecendo com uma princesa, sair e encontrar seu príncipe encantado”. (MARIA FELIPA, 2016) Em sua fala também percebemos como a concepção de encontrar um “príncipe encantado”, “casar” é forte. Nos



contos de fadas, o casamento é colocado como a principal forma de ascensão social da mulher. Por último temos Cíntia (2016) que relatou não se sentir representada nos contos de fadas, principalmente pela caracterização das personagens, “[...] claro que eu não me via naquelas princesinhas todas brancas, muito brancas, a Branca de neve, o nome já diz, ou cabelos morenos ou cabelos loirinhos”. (CINTIA, 2016)

Para sabermos se as influências dos contos de fadas foram superadas ou permaneceram nas suas vidas adultas elencamos algumas falas das nossas entrevistadas. Para melhor compreensão dividimos as narrativas em dois quadros, sendo o primeiro referente ao grupo de mulheres da geração “Z”, e o segundo, referente ao grupo de mulheres da geração “X”.

Quadro 04: Comparação entre Ariel e Aqualtune

ARIEL (2016)	AQUALTUNE (2016)
[...] então você tem que se superar e acreditar que no final você pode sim encontrar amor, você pode vencer sim, então é ver os contos de fadas como um espelho para a vida, eu posso sofrer agora, mas eu posso vencer, sendo mulher, sendo negra, independente das minhas funções	[...] ou eu nasceria branca pra eu poder me enquadrar nessas histórias ou eu apenas sonhava como criança, no imaginário mesmo, pra me encaixar naquelas princesas que eu tanto gostava [...] Hoje não me espelho, ah não ser que ficou ainda uma lembrança daquele tempo, a beleza, de ser educada...

Fonte: Própria autora, 2016

Quadro 05: Comparação entre Maria Felipa e Cíntia

MARIA FELIPA (2016)	CINTIA (2016)
Na minha vida adulta, não... eu acredito que eu tenho que representar aquilo que eu sou, do jeito que eu sou, eu costumo muito dizer que não tenho esses desejos, desejos de mudar meu rosto, mudar o meu corpo.	No sentido da leitura [...] então esse gostar de ler e essa leitura começou na infância, e foi muito bom porque se perpetua até hoje.

Fonte: Própria autora, 2016

Percebemos que as influências negativas evidenciadas nas mulheres da geração “Z” foram superadas, sendo marcantes na infância, onde presenciaram situações de discriminação e exclusão, havendo um confronto no seu pertencimento racial. Entretanto, em suas vidas adultas, as influências que permaneceram foram positivas, como o sentimento de perseverança relatado por Ariel (2016) e os cuidados para ser uma “bela



moça”. Esse último pode está carregado de estereótipos em relação a mulher, como aquela que deve sempre ser perfeita para poder ter um bom casamento.

As mulheres da geração “X” também demonstraram que as influências dos contos de fadas em relação a construção de suas identidades foram mais fortes durante a infância. Maria Felipa (2016), não consegue perceber influências na sua vida adulta. Enquanto Cintia (2016) teve como influência o gosto pela leitura a partir dos contos de fadas.

Diante disso, ficou evidente que os contos de fadas podem influenciar na construção das identidades de mulheres afrodescendentes, pois, durante as falas de nossas entrevistadas, muitas não se sentiam reconhecidas nos contos, passando muitas vezes por situações constrangedoras e discriminatórias, sendo suas primeiras experiências com a discriminação racial. Também constatamos que essas influências podem ocorrer de maneira diferente, pois cada pessoa possui experiências e vivências distintas, nesse sentido as influências dos contos de fadas dependem de alguns fatores, como as gerações e o contexto sócio- cultural-econômico vivenciado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

Constatamos que os contos de fadas influenciaram tanto positivamente como negativamente na vida das mulheres afrodescendentes entrevistadas, contudo esses resultados não podem ser generalizados. Como vimos, o contexto vivenciado e as próprias gerações foram fatores que contribuíram para a construção das identidades das mulheres afrodescendentes pesquisadas.

Ficou nítido que os contos de fadas trazem sem seu bojo concepções estereotipadas dos/as afrodescendentes, valorizando apenas um povo, uma cultura, o europeu. Escamoteando os outros grupos raciais, em especial, os/as afrodescendentes para as piores condições e representações sociais. Outro ponto que merece destaque são as questões de gênero encontradas nessas histórias, atrelando o casamento como única opção de realização e ascensão da mulher, sem contar nas características de “bela moça” que vão sendo delineadas ao longo das histórias.

Em relação as influências dos contos de fadas levando em consideração os dois grupos de gerações, no caso, a geração “X” e a geração “Z”, percebemos que os contextos vivenciados foram fatores que diferenciaram na intensidade das influências entre as



gerações pesquisadas. Porém, outros fatores devem ser levados em consideração como as próprias experiências pessoais (que são diferentes) e a condição socioeconômica, por isso pontuamos que esses resultados não podem ser generalizados.

Nesse sentido uma das lições que podemos retirar desse estudo é repensar o que reproduzimos para as crianças quanto pais, professores, quanto pessoas! Podemos está alimentando sonhos, como também destruindo. Por isso a necessidade de diversificar as histórias, trazer outros tipos de contos, com outros povos, outras culturas, para que todos/as se sintam representados/as em suas diversidades raciais, sociais, culturais e econômicas.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Andreia; ARAUJO, Leila; PEREIRA, Maria Elisabete (orgs). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados**: a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Orientadora: Dra. Cristiane Henriques Costa. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2013. Disponível em: <<https://literaturaexpandida.files.wordpress.com/2011/09/feminismo-e-prc3adncipes-encantados-a-representac3a7c3a3o-feminina-nos-filmes-de-princesa-da-disney.pdf>> Acesso em 09 de jun de 2016

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: 2006.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: **Anais, I CONGEAFRO**, Teresina: UFPI, 2013, 01-16.

COSTA, Caio. **A princesa e a costureira** - literatura infantojuvenil e crowdfunding. Disponível em <<http://blog.catarse.me/a-princesa-e-a-costureira-literatura-infanto-juvenil-e-crowdfunding/>> Acesso em 25 de jul de 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2005.

GOUVEIA, Taciana; CAMURÇA, Silvia. **O que é gênero**. Recife: SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1995, p. 07-35.

KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

MIRANDA, Débora Brasil; GALVÃO, Alexandre Cavalcanti. Princesas de contos de fadas e crianças negras: racismo, estética e subjetividade. In: **ANAIS, I CONGEAFRO**, Teresina: UFPI, 2013, 01-16.

MAIA, Geraldo. **A lenda da princesa negra que incendiou o mar**. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/banco/a-lenda-da-princesa-negra-que-incendiou-o-mar>> Acesso em 25 de jul de 2016.

SANTOS, Minnie. **Negras notáveis** - Aqaltune. Disponível em <<http://blogueirasnegras.org/2013/05/28/negras-notaveis-aqaltune-2/>> Acesso em 25 de jul de 2016.

SOSA, J. **A literatura infantil**. São Paulo: Editora Cultrix, 1985

FILMOGRAFIA

A Bela e a Fera (*Beauty and the Beast*). Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise. Produção: Don Hahn. Walt Disney Pictures, 1991. 84 min, cor.

A Branca de Neve e os Sete Anões (*Snow White and the Seven Dwarfs*). Direção: David Hand, William Cottrell, Wilfred Jackson, Larry Morey, Perce Pearce e Ben Sharpsteen. Produção: Walt Disney. Walt Disney Productions, 1937. 83 min, cor.

Aladdin. Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: Ron Clements e John Musker. Walt Disney Pictures, 1992. 90 min, cor.

A Princesa e o Sapo (*The Princess and the Frog*). Direção: Ron Clements e John Musker. Produção: Peter Del Vecho e John Lasseter. Walt Disney Pictures, 2009. 97 min, cor.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Pocahontas. Direção: Mike Gabriel e Eric Goldberg. Produção: James Pentecost. Walt Disney Pictures, 1995. 81 min, cor. Pocahontas. Direção: Mike Gabriel e Eric Goldberg. Produção: James Pentecost. Walt Disney Pictures, 1995. 81 min, cor.



“QUILOMBOS, UMA LUTA DIÁRIA”

*Francisca Maria Sousa Melo*³⁰

Resumo: O presente artigo tem como objetivo pesquisar e evidenciar a História da Comunidade Manga/Iús, levando ao conhecimento da população a importância da mesma para a formação histórica do município de Batalha. O Trabalho Produzido teve como referência a História Oral, e fundamentado em alguns teóricos como: Arruti (2008), Bosi (1994), Munanga (2004), Santos (2001), dentre outros. Mediante pesquisa constatou-se que os remanescentes de Quilombos da Comunidade Manga/Iús é resultado da luta pela conquista da cidadania e pela preservação de seus valores culturais. A pesquisa apontou também a necessidade de inserção da Educação Patrimonial Ambiental na educação escolar como forma de incentivar a tomada de consciência, respeito e valorização dos seus patrimônios pelas novas gerações o que nos impõe e reafirma a reflexão a cerca da importância da valorização das populações remanescentes de quilombos, visto que, na atual conjuntura é imprescindível a representação de um Brasil culturalmente rico como o que conhecemos hoje sem a presença do negro escravizado.

Palavras-chave: História. Batalha. Quilombos. Luta. Valorização.

INTRODUÇÃO

O Território Remanescente de Comunidades Quilombolas é uma concretização, advinda das conquistas da comunidade afrodescendente no Brasil, fruto das várias e heroicas resistências ao modelo escravagista e opressor instaurada no Brasil colônia.

Portanto (MUNANGA E GOMES 2004, p. 71,72), “elucida que, a palavra **Kilombo** é originária da língua banto **umbundo**, falada pelo povo **ovimbundo**, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente na área formada pela atual República democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola.”

Nesse contexto (MOURA, 1987, p. 34) nos mostra que, a organização dos quilombos era muito variada, dependendo do espaço ocupado, de sua população inicial, da qualidade do terreno em que se instalavam e das possibilidades de defesa contra as agressões das forças escravistas. Aproveitavam-se desses recursos naturais regionais, e os exploravam ou industrializavam, dando-lhes, porém uma destinação diferente no setor da distribuição. Ao invés de se centrarem na monocultura que caracterizava a agricultura escravista, que também monopolizava a produção na mão dos senhores, os quilombos

³⁰ Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior Múltiplo (IESM), Especialista em Gestão e Supervisão Educacional e Docência para o Ensino Superior (IESM). franciscamelolu@gmail.com



praticavam uma economia policultora, ao mesmo tempo distributiva e comunitária, capaz de satisfazer as necessidades de todos os seus membros. Enquanto na economia escravista a produção fundamental e mais significativa era enviada para o mercado externo, incluindo-se o pequeno produtor, o branco e o pobre, o artesão e outras categorias, que eram esmagados pela economia latifundiário-escravocrata, nos quilombos, o tipo de economia comunitária ali instalado proporcionava o acesso ao bem-estar de toda a comunidade.

Foi pautada nesses princípios, que o tema **“Quilombo”, Uma Luta Diária**, provocou-me alguns questionamentos, como: a origem da comunidade naquele município (Manga/Iús), meio de sobrevivência e outros. Dessa forma, utilizei como metodologia, uma abordagem qualitativa como: a coleta de depoimentos realizada em forma de entrevistas, análise de documentos e bibliográfica, caracterizando-se como fonte de informação preciosa. Todo o trabalho foi produzido com base na História Oral caracterizando dessa forma como uma metodologia de pesquisa que, no Brasil, tem sido amplamente utilizada na área dos estudos culturais por Sociólogos, Antropólogos e Historiadores, haja vista que, a História é uma das “ciências sociais” e deve, então, se dedicar á compreensão das coletividades humanas, das sociedades.

O papel dos indivíduos na explicação dos processos históricos é fundamental.

Ramon Jakobson refletirá que a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observador, mas participar de sua vida. (citação feita no livro Memória e Sociedade-Lembrança de Velhos de Ecléa Bosi).

Visto que (RICOEUR, 2000, p.60) escolhe um ponto de partida simples, mas surpreendente, a escolha pela “boa memória”:

[...] apesar das armadilhas que o imaginário arma para a memória, pode-se afirmar que uma busca específica da verdade está implícita no olhar sobre a coisa passada [...]. Essa busca da verdade especifica a memória como grandeza cognitiva. Mais precisamente, é no momento do reconhecimento, no qual se conclui o esforço da lembrança, que essa busca da verdade se declara. Sentimos e sabemos então que algo se passou que algo aconteceu que nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Como dissera, (ECLÉA BOSI, 1994, p.21-94): “Uma lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugida”.

Os objetivos traçados para o desenvolvimento desse trabalho é pesquisar e ao mesmo tempo conhecer a História dessa comunidade, levando ao conhecimento da população a importância da mesma para a formação histórica do município de Batalha. Esse trabalho irá contribuir como fonte histórica para as futuras gerações.

Estamos inseridos no tempo: O presente não se esgota na ação que realiza, mas adquire sentido pelo passado e pelo futuro desejado. Pensar o passado, porém não é um saudosismo, curiosidade ou erudição: O passado não está morto, porque nele se fundam as raízes do presente. (ARANHA, 2006, p-19)

Nesse sentido, a memória subterrânea revela a presença de escravos em Batalha, visto que, os mesmos chegaram com os portugueses, e que segundo (SOUSA, 1990, p.39), no ano de 1865 a referida cidade contava, com uma população de 313 indivíduos.

A presença dos escravos na formação histórica do local pode vir a explicar a existência das quatro comunidades remanescentes de quilombos no município, como mostra as paredes de pedras encontradas na região da Bela Vista e Jenipapeiro, que segundo relatos de moradores, as mesmas serviam de cercados para criação de animais.



Fonte: Autora, 2016.



Com base em estudos, publicados no (ATLAS DO PIAUÍ, 2016), os africanos que vieram para o Piauí no século XVII, eram representados por bantos e sudaneses, trabalhavam como escravos nas fazendas de gado, na agricultura, nos engenhos de rapadura e melão e nas atividades domésticas. Muitos desses escravos eram fugitivos vindos de Pernambuco e da Bahia.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Os maiores senhores de escravos da Batalha foram: José Rodrigues de Miranda, Amaro José Machado, Albino Borges Leal, José Florindo Castro, José Amaro Machado, Antônio Guilherme Machado de Miranda, Ignacio Moreira de Sampaio e Antero Gomes de Castro.

Algumas senhoras também possuíam seus escravos, em grande quantidade, como Clotildes Antonina de Carvalho (no Aposento), Angela Francisca d'Oliveira (no Pequizeiro), e Maria Roza dos Santos (no Brejinho, Bomfucturo, Victória de Cima e Suçuarana), mas nenhum dos fatos de violência contra os negros, que abaixo serão descritos, partiram deles.

Em 1798, a morte da mestiça Joanna, que servia ao cidadão Luís Lopes Texeira foi barbaramente assassinada no Engenho das Almas.

Em 1872, o escravo Severino, de propriedade de dona Maria Rosa dos Santos entrou pela casa de Manoel Maximiano da Purificação, na Rua do Cajueiro e pegando pelo braço de Theodora, liberta, deu-lhe quatro facadas. O motivo do crime foi ciúmes.

Os moradores da comunidade atribuem a origem do nome “Manga”, a existência na localidade de uma senhora negra que residia em uma casa que tinha um grande pé de manga à porta e que por este fato era chamada de “Maria da Manga”. A negra Maria da Manga era solteira, com residência na área de confluência dos dois rios e desfrutava do título de “dona” em consequência do tempo em que residia na localidade.

Ao serem questionados sobre o tempo de existência da comunidade, os moradores relataram sobre pessoas que nasceram no século XIX e viveram na comunidade até falecer. É o caso da família negra do senhor Domingos Rodrigues Fernandes.



**Lapide de uma das primeiras famílias negras da Comunidade Manga/Iús.
Fonte: Arquivo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Batalha-PI (STR)**



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Atualmente, as terras estão em mãos de dois principais proprietários: Geraldo Magela Lages e Diógenes Rebelo, além de pequenas glebas pertencentes às famílias da Comunidade Quilombola. Em 1988 a comunidade foi beneficiada com a construção da estrada que liga a mesma à sede do município (Batalha), e ao Município de Piracuruca. Segundo o Presidente da comunidade Manga/Iús, Francisco José de Carvalho, “a mesma teve o reconhecimento por parte da Fundação Palmares em 2005, tendo como base o Decreto de nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamentou em todo território Nacional os procedimentos para identificação, delimitação, reconhecimento e titulação das terras ocupadas por estas comunidades. Como mostra a carta a seguir:

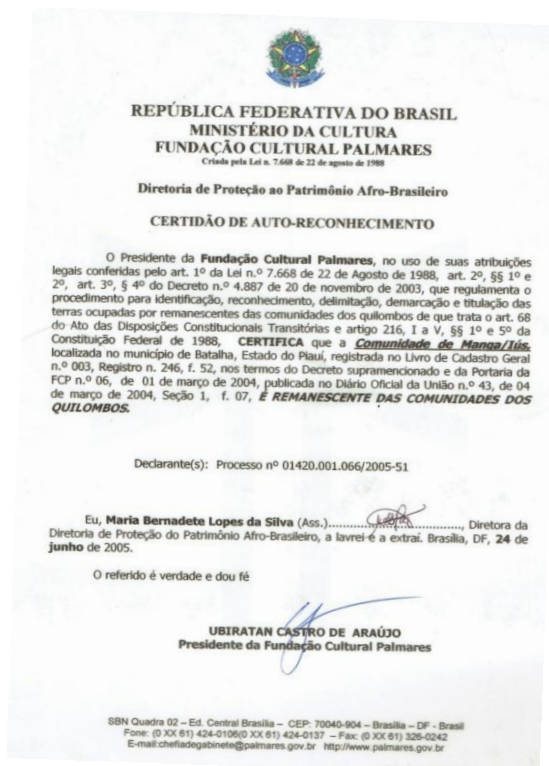
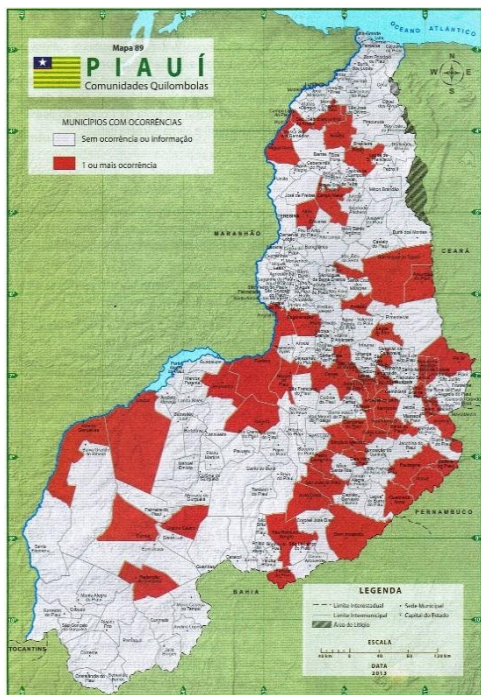


Figura 2- Certidão de Auto-Reconhecimento da Comunidade Remanescente dos Quilombos. Fonte: Arquivo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Batalha-PI (STR)



Vale salientar que, no município de Batalha existem quatro comunidades Remanescentes de Quilombolas, são elas: Carnaúba Amarela, Estreito, Lagoa da Serra e Manga/Iús, como mostra o mapa abaixo:



Fonte: Fundação Cultural do Piauí. Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí. Ministério do Desenvolvimento Social 2013. Ministério do Desenvolvimento Agrário 2013. IPHAM - Inventário Nacional de Referências Culturais em Comunidades Quilombolas no Estado.

Fonte: Atlas escolar - Piauí Espaço Geo-Histórico e Cultural.



Região Norte, demonstra uma ou mais ocorrência de comunidades Quilombolas. Fonte: Atlas escolar - Piauí Espaço Geo-Histórico e Cultural.

Devido alguns fatores como: acessibilidade e localização a comunidade Manga/Iús foi a escolhida como objeto de estudo, a mesma situa-se a 25 km da cidade de Batalha, possuindo 60 integrantes.

Desse modo, as comunidades remanescentes de quilombos tornam-se amparadas pela lei brasileira. Decreto esse, que transfere para o Inbra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) a função de delimitá-las.

De acordo com o Decreto nº 4.887/2003³¹, os quilombos são entendidos como: “Os grupos étnico-raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra

³¹BRASIL, Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o Procedimento para Identificação, Reconhecimento, Delimitação, Demarcação e Titulação das Terras Ocupadas por Remanescentes das Comunidades dos Quilombos de que trata O Art. 68 do Ato DS Disposições Constitucionais Transitórias. **D.O.U. DE 21/11/2003, p. 4**



relacionada com a resistência à operação histórica sofrida” (art. 2º do Decreto nº 4.887/2003).

Na opinião de (ARRUTI , 2008), a definição das condições de execução das ações de regularização de territórios quilombolas pode ser considerada como a maior importância desse decreto presidencial. Segundo esse autor:

Ignorando as objeções impostas, (o decreto) estabeleceu o Incra como o responsável pelo processo de regularização fundiária das comunidades quilombolas, incorporou o direito destas ao auto reconhecimento, restituiu a possibilidade de desapropriações e, finalmente, estabeleceu que a titulação deve se efetuar em nome de entidade representativa da comunidade. (p.85).

É nesse contexto, que a comunidade Remanescente Manga/Iús, emerge, fruto de uma experiência da diáspora africana, ainda pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira de maneira geral, e na educação escolar, em específico, daí a minha inquietação acerca do tema abordado, visto que, no âmbito escolar daquela comunidade, assim como nas demais escolas a Lei 10.639/03³², ainda é superficial.

Com base em depoimentos do Presidente Francisco José de Carvalho e de alguns moradores da Comunidade. Remanescente Manga/Iús, falta interesse dos docentes, ao que se refere, a busca por formação continuada assim como, o interesse mesmo, pelo tema.

Com base nisso, Milton Santos afirma que:

"A história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são". (SANTOS, 2001, p.27)

Ainda segundo o Presidente:

a única escola que há na Comunidade, o poder público, tentou desativá-la. Foi necessário as mães juntamente com outras pessoas que moram nas proximidades, se unirem fazerem abaixo assinado para que a escola não fechasse as portas. Após muita reivindicação, finalmente o fato não se concretizou”, a escola permanece funcionando só um turno. mas ,obedecendo as grades curriculares comuns, sem priorizar em suas atividades, conhecimentos pautados dentro de sua cultura específica.

³²BRASIL. 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. D.O. de 10/01/2003, p. 1



Os quilombos, todavia, não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país. O direito a uma educação escolar que respeite e reconheça sua história, memória, tecnologia, territórios e conhecimentos tem sido uma das reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola.

Partindo desse pressuposto, a terra também é uma das questões de luta por parte dos quilombolas, visto que, os remanescentes da comunidade Manga/ Iús, têm como forma de subsistência, a Agricultura Familiar, e a criação de animais de pequeno porte e contam também, com cestas básicas advindas da “Fundação Palmares”.

Ao que concerne a produção agrícola daquela comunidade, esta se baseia em três culturas principais: **milho, arroz e feijão**, que são produzidas em roças sem destocamento, de ciclo anual, feitas em terras de terceiros o que obriga as famílias a disporem de boa parte da produção para o pagamento de renda aos proprietários.

O que lhes sobra é direcionado para a alimentação das famílias e dos rebanhos, e muito raramente para a comercialização; quando isso ocorre se dá entre moradores.

A comunidade embora mantenha uma grande variedade de sementes tradicionais, faz uso também de sementes melhoradas, principalmente as de milho.

Sendo assim, (NUNES, 2006) elucida que, a terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de comunidade de suas referências simbólicas.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. A mesma representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual.

É com base nesses princípios, que os quilombolas da Comunidade Manga/Iús, apresentam várias formas de manifestações culturais através de eventos realizados na própria comunidade ou fora desta, retratando assim, a sua forma de vida, costumes e tradições.

O quadro abaixo mostra os principais eventos realizados na comunidade ao longo do ano.



TABELA I – ESPECIFICAÇÕES DOS EVENTOS SOCIAIS E CULTURAIS

FESTIVIDADES	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Festa de N.S. de Fátima										X		
Festa de Santa Luzia												X
Festa de São Pedro						X						
Festa das Mães					X							
Umbanda	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Capoeira						X	X	X	X	X	X	X
Futebol												
Dança do Boi												

Fonte: EMATER-PI

O quadro acima mostra que as festas religiosas têm predominância no calendário das manifestações culturais da comunidade. Quando os africanos chegaram ao Brasil no século XVI, na condição de escravos, encontraram povos antigos e colonizadores. Estes, representados pelos senhores donos de engenho, exploradores de minérios e administradores, praticavam a religião católica e tinham devoção a santos conhecidos em Portugal tais como Nossa Senhora, Santo Antônio, São João, São José, São Pedro, Santa Bárbara, São Sebastião, São Jorge e outros.

Os africanos eram vigiados por seus senhores, que os proibiam de praticar os cultos religiosos trazidos da África. Entretanto, nos dias em que seus senhores comemoravam as festas dos santos de sua devoção, os escravos aproveitavam o momento para realizar suas práticas religiosas diante das imagens dos santos católicos. Assim, eles iam camuflando sua prática religiosa, misturando as danças e a devoção do culto africano com a presença dos santos cultuados por seus senhores. Dessa forma, ficavam livres para realizar suas práticas religiosas.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Nesse fenômeno de resistência, pode ser citada como expressão de sincretismo religioso a devoção a Nossa Senhora do Rosário – padroeira dos homens pretos nas igrejas em Oeiras e Parnaíba. Possivelmente, eram homens negros acostumados a dança da congada de Oeiras, levados pelos ritmos de instrumentos, como pandeiros, maracás, atabaques e outros. Criaram, também, a confraria do Rosário conhecida aquela época por “Irmandade dos Negros”, que dava aos seus descendentes escravos assistência social e de lazer.

Nesse contexto, MOURA ELUCIDA (1988, P.52-53) que

os escravos formavam a classe dominada fundamental da sociedade escravista brasileira. Em consequência disto, as suas religiões passaram a ser vistas, por extensão, pelos dominadores, senhores de escravos, como um mecanismo de resistência ideológica social e cultural ao sistema de dominação que existia. Desta realidade surgiram os elementos que foram criados para que se justificassem as técnicas de repressão, tanto ao escravo, que não se conformava e não se sujeitava a sua situação, assumindo a postura da rebeldia, como as religiões, que eram o aparelho ideológico fundamental do oprimido naquelas circunstâncias.

A festa de Nossa Senhora de Fátima, considerada pelos moradores daquela comunidade a Padroeira do lugar, é realizada no mês de outubro na localidade Piedade – um dos setores geográficos da Manga, conta com a participação e apoio dos moradores.

A festa de Santa Luzia, é realizada fora da comunidade Manga, no entanto, os moradores são envolvidos devido a proximidade do local do evento, uma vez que esta é realizada na localidade Olho D’ água, referência de limite a, comunidade Manga.

Em junho, a comunidade festeja o dia de São Pedro, nesta festa, a comunidade conta com o apoio de um número significativo de pescadores, por ser uma comunidade ribeirinha.

A festa das mães é uma tradição na comunidade remanescente, acontece no mês de maio, é organizada pelas próprias moradoras.

O futebol é apenas uma das atividades de lazer, praticado pelos adultos e jovens.

A dança do boi é sempre lembrada como atividade que já existiu na comunidade, mas que, atualmente não existe, embora a comunidade considere importante fazer o resgate desta manifestação cultural.

A capoeira é também uma atividade praticada pelo grupo mais jovem da comunidade.



A Umbanda religião de matriz africana, ainda é mantida pelos quilombolas daquela comunidade uma vez que, os mesmos se reúnem todo 25 de cada mês, com integrantes de outras comunidades remanescentes, para que assim, possam cultuar seus orixás.

Em visita ao centro Umbandista da referida comunidade, pude observar os seguintes rituais; “Pessoas durante o dia em busca de cura, e ao anoitecer ocorre o culto ao orixás, iniciando sempre com a oração do terço. Seus praticantes cultuam, além dos orixás e santos católicos, inúmeros guias, espíritos ou entidades que, segundo o discurso religioso, tiveram vida terrena mas retornam ao mundo dos homens e que se incorporam em seus médiuns para orientar, aconselhar ou guiar através de seus poderes e conhecimentos mágico-curativos. Eles são agrupados em linhas, falanges ou legiões (de espíritos) lideradas por um orixá ou um santo católico que, ao atuar dentro de uma determinada faixa ou corrente vibratória, desempenha funções específicas.

Com base no exposto, podemos concordar com (ROLNIK, 1989), quando o mesmo afirma que “*os antigos redutos de resistência a escravidão viraram territórios negros, onde floresceram as tradições herdadas dos africanos. A capoeira, o batuque, as danças de roda e o culto aos orixás encontraram nesses locais um porto seguro*”.

É nesse contexto que Dona Maria do Carmo de Carvalho afirma que:

“apesar de sermos remanescentes de Quilombos, nem todos frequentam a Umbanda, e que destes apenas três são **médiuns**, eu mesma por muito tempo tentei **fugir** da mediunidade, pois temia a rejeição por parte da família e até de outras pessoas”. Dona Maria do Carmo ainda enfatiza que: “quando uma pessoa nasce com a mediunidade, não adianta fugir, uma hora ou outra ela irá até o terreiro de Umbanda”.

Em resumo, autores como (GUSMÃO, 1995), (ARAÚJO, 1990), (LEITE, 1991), (ALMEIDA, 1988), (GOMES E PEREIRA, 1988), dentre outros, afirmam a contemporaneidade das comunidades quilombolas, localizando-se como celeiros de uma tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, com normas de pertencimento e consciência de luta pelos territórios que habitam e usufruem;

Durante muito tempo, os escravos, foram vistos na sociedade, como “outros negros”, sem identidade, cuja cultura era estudada não pela importância, mas às vezes por aspectos considerados excêntricos, era uma “valorização” que não atingiu os padrões reais mais se camuflou na escola, nos livros.



O estudo de certas populações era muito restrito, reforçando a visão, de que esses povos escravos eram perdedores e que seriam em algum momento aculturados ou então extintos.

No contexto do Brasil contemporâneo, vem se fortalecendo a consciência negra, a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil, de 1988, que assegurou o tombamento de todas as reminiscências históricas dos quilombos, como também os direitos das comunidades quilombolas às terras que ocupam.

Nesse sentido, os afrodescendentes no Piauí vêm lutando pela conquista da cidadania e pela preservação de seus valores culturais. Como exemplo, citam-se o Núcleo de Estudos Ifaradá, Coisa de Nêgo e Associação de Comunidades Negras Rurais. Atualmente, existe a política de cotas raciais para ingresso nas universidades do Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo objetivou pesquisar e ao mesmo tempo conhecer a História da Comunidade Manga/Ius, a fim de levar ao conhecimento da população a importância da mesma para a formação histórica do município de Batalha, assim como servir de subsídio, para futuras pesquisas.

A pesquisa permitiu-me a apropriação de informações acerca de patrimônio Cultural e Ambiental riquíssimo que está aberto a todos na cidade de Batalha, como por exemplo, as paredes de Pedras encontradas na região da Bela Vista e Jenipapeiro, assim como em outras regiões do município. Sem nos esquecermos das outras três comunidades remanescentes de Quilombos existentes no município de Batalha. O que requer maior conhecimento e valorização por parte de sua população e das autoridades públicas, o que coloca a necessidade de inserção da Educação Patrimonial Ambiental na Educação escolar como forma de viabilizar o conhecimento e a reflexão crítica sobre suas origens históricas, sociais e culturais pela sua população para tomada de consciência e possibilitar que as novas gerações possam garantir seu reconhecimento e conservação. Mantendo assim, viva a memória de um povo, pois sem passado é impossível discernir um homem ou uma sociedade e evidenciar seus principais aspectos, atividades e conseqüentemente suas contribuições.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Dessa forma, sem passado não temos história, já que o mesmo é substrato do homem e precisamos está constantemente retrocedendo a ele na busca de compreendermos as interferências no presente, pois cada geração assimila a herança cultural dos antepassados e estabelece projeto de mudança. Assim, valorizar o passado e recriar o presente tem sido um dos caminhos na construção da identidade quilombola.

Não podemos, por isso, deixar de salientar que, durante todo transcurso de sua existência, eles foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas, pelo contrário, agiam em seu centro. Isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres. Essa perspectiva que os quilombos apresentavam ao conjunto da sociedade da época era um “perigo” e criava as premissas para reflexão de grandes camadas da população oprimida.

Por isso mesmo o quilombo era refúgio de muitos elementos marginalizados pela sociedade escravista, independentemente de sua cor. Era o exemplo da democracia racial de que tanto se fala, mas nunca existiu no Brasil, fora das unidades quilombolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil/3ª ed**, São Paulo. p.19,29,245. Moderna 2006.

ATLAS escolar do Piauí: espaço geo-histórico e cultural / José Luis Lopes Araújo, (coordenador). – 2.ed. – João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**, 3ª ed, São Paulo, Companhia das Letras. P. 21,94. 1994.

CULTURAS africanas e afro-brasileiras em sala de aula: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais/ organização Renata Felinto. – Belo Horizonte, MG.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. P. 429, 430, 431, 432, 433, 435, 438, 462.
BRASÍLIA: MEC, SEB, DICEC, 2013.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

FILHO, Milton Martins. **Terra de São Gonçalo**: ensaio sobre a história de Batalha. Teresina: COMEPI, 1997.

GOMES, Angela de Castro e SCHMIDT, **Benito Bisso**: **Memória e Narrativas autobiográficas**, 1ª ed Rio de Janeiro, Editora FGV, 20009.

MOURA, Clovis. **Sociologia do Negro Brasileiro**, São Paulo, editora Ática, 1988.

MOURA, Clovis. **Quilombos: Resistência ao escravismo**, São Paulo, editora Ática, 1987.

SOUSA, Valfrido Viana de. **Pesquisas para a História de Batalha**, Piauí. Batalha: COMEPI, 1990.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo, PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha, KHOURY, Yara Maria Aun: **A pesquisa em História**, Editora Ática. (Série Princípios).



A INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO AFRODESCENDENTE COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

*Francisca Veras da Silva*³³

RESUMO: A inclusão escolar rompe barreiras e questiona os padrões estabelecidos pela sociedade como modelos ideais, assim se faz necessário que se construa o respeito às identidades de cada um que integra a comunidade escolar. Hoje a escola é vista como um ambiente facilitador da inclusão onde as diferenças são bem vindas e essenciais para o convívio dos alunos de forma que todos tenham o mesmo direito de aprender e compartilhar valores e experiências que enriqueçam seus conhecimentos. O presente artigo traz contribuições e reflexões sobre o debate crescente envolvendo o aluno afrodescendente com necessidades educacionais especiais, objetivando descrever como acontece a inclusão escolar desse aluno e a configuração pedagógica atual referente a uma escola municipal de Altos. Teve sua base teórica fundamentada nos estudos de Cavalleiro (2005), Gomes (2001), Silva (2010), Munanga e Gomes (2006), Ropoli (2010), Baptista (2010) dentre outros. Os resultados obtidos da pesquisa apontam que mesmo em uma sociedade predominantemente preconceituosa que elege padrões para classificar as pessoas, ainda existe escola que consegue incluir e estabelecer uma boa relação entre todos os alunos ali inseridos, concluiu-se também que é necessário se expandir a conscientização na comunidade escolar de temas relacionados a inclusão e a afrodescendência para disseminar em maior proporção o bom convívio e o respeito as diferentes identidades.

Palavras-chave: Afrodescendência. Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar rompe barreiras e questiona os padrões estabelecidos pela sociedade como modelos ideais, assim se faz necessário que se construa o respeito às identidades de cada um que integra a comunidade escolar. A escola moderna tem um novo olhar em relação ao processo educativo, buscando novos rumos no que compreende a inclusão, este novo olhar inclui as diferenças individuais marcadas pelas especificidades intelectuais, físicas, sociais, culturais e raciais não mais como um aspecto segregador, mas como características inerentes ao ser humano.

Os movimentos sociais e as ações afirmativas a favor da igualdade racial, cultural e social voltada para os direitos das minorias e para sua integração na sociedade impulsionam mudanças e ao mesmo tempo, um processo de transformação no plano da prática educativa.

A escola tem papel fundamental na formação integral da pessoa seja ela qual e como for, é um lugar de expectativas positivas. Mas a educação para os afrodescendentes

³³Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia - UESPI e Educação Física - UFPI. Especialista em Psicopedagogia pela FAP. Em Educação Especial pela UFC e LIBRAS pela UESPI. Professora do Ensino Fundamental. E-mail: fransveras@hotmail.com



foi uma barreira grandiosa, pois desde o início da vinda deles para o Brasil sofreram com a falta de escolas voltadas para eles, com isso seu aprendizado sistemático se tornava um sonho cada vez mais distante.

Podemos enfatizar que a escola é um dos ambientes onde temas como a inclusão e afrodescendência devem ser discutidos precocemente, por se tratar de um espaço onde se aprende a compartilhar saberes, conteúdos escolares, hábitos, crenças, valores e principalmente respeito.

Esta pesquisa apresenta a seguinte problemática: Como o aluno afrodescendente com necessidades educacionais especiais está sendo incluído no ambiente escolar de forma igualitária?

O presente trabalho traz como objetivo descrever a configuração atual referente à inclusão escolar do aluno afrodescendente com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de Altos.

Para efetivar a investigação, a pesquisa foi realizada junto à diretora e a professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Altos. Como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, utilizamos técnicas necessárias ao estudo, como: aplicação de entrevista estruturada e observação direta e participativa.

Percebe-se que a escola precisa estar conectada com as discussões da atualidade, que promovam reflexões e mudanças objetivando formar cidadãos que respeitem as diferenças e convivam harmonicamente com alunos especiais afrodescendentes aprendendo novos valores compartilhando saberes e que este se sinta envolvido e incluso no processo educativo dentro da escola. Os autores que abordam essa questão e fundamentarão as discussões a seguir são: Cavalleiro (2005), Gomes (2001), Silva (2010), Munanga e Gomes (2006), Ropoli (2010), Baptista (2010) dentre outros.

A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

A inclusão vem ganhando novas discussões, novas reflexões, novos decretos, mais pessoas conscientes de sua importância e mais mudanças. E tanto o professor como a escola devem acompanhar essas mudanças para transformar suas próprias práticas pedagógicas e seus hábitos diários.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

De acordo com Barbosa (2009, p.13) “a educação precisa desencadear uma nova caminhada. Faz-se urgente que desenvolvemos uma visão projetada para o futuro, para que a educação possa ser mais instrumento de transformação do mundo e das condições humanas”.

É a educação o elemento chave para a construção de uma sociedade igualitária de condição essencial para que pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia. A dinâmica da informação requer do indivíduo inovar e mudar seus conceitos (TAKAHASHI, 2000, p. 7).

A sociedade muda quando a educação também atrai mudanças, se tivermos uma escola igualitária sem preconceito e não discriminatória não racista que busque soluções para os problemas sociais e culturais certamente teremos uma qualidade maior na vida das pessoas que ainda padece sob efeito do falseamento da construção de algumas identidades principalmente a afrodescendente.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais. (ROPOLI, 2010, P.7).

Na escola o importante é eleger concepções positivas a todas as identidades e culturas existentes na comunidade e que não desabone qualquer forma de explicitar seus hábitos e conhecimentos, evitando discriminações para obter o respeito que é à base do convívio harmônico. Discriminar é diminuir os outros o racismo é uma forma de discriminação.

O conceito de racismo segundo Cavalleiro (2005, p. 22) “é uma prática que reproduz na consciência social coletiva um amplo conjunto de falsos valores e falsas verdades e torna os resultados da própria ação como comprovação dessas verdades falseadas”. Os afrodescendentes sofrem discriminação porque a história nunca foi contada da forma correta sempre foi falseada assim como a história daqueles que apresentam deficiência e tem suas limitações.

Sabemos que os afrodescendentes sofrem discriminação pela sua cor e características físicas, imaginemos se essa mesma pessoa tenha necessidades educacionais



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

especiais, certamente ao invés de um agravante terá dois, mas a escola deve sempre está trabalhando procurando cumprir o seu papel para que pessoas de todos os aspectos e cores tenham uma inserção igualitária.

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores” (CANDAUI, 2002, p.98)

Os afrodescendentes são apresentados em proporções significativas de forma preconceituosa seja nos livros didáticos seja no trabalho, desempenham profissões consideradas de menor prestígio, aparecendo em situações constrangedoras ou desumanizantes e estão em menor número nos ambientes mais elevados.

Sabemos que devemos muito aos descendentes africanos eles trouxeram muita riqueza para o Brasil, hoje mesmo livres ainda tem dificuldades em se inserir na sociedade com dignidade, pois o quadro situacional de descendente de escravo dificulta sua inclusão social.

Agora imaginemos uma criança afrodescendente com necessidades educacionais especiais dentro de uma escola será que tem o mesmo tratamento que os demais alunos ou sofre discriminação? Falando em discriminação observemos o conceito:

[...] se evidencia quando em condições sociais dadas, de supostas igualdade entre brancos e negros, se identifica um favorecimento para um determinado grupo nos aspectos social, educacional e profissional. Fato que expressa um processo institucional de exclusão social do grupo, desconsiderando suas habilidades e conhecimentos (CAVALLEIRO 2005, P. 26).

A discriminação ainda é algo muito presente no nosso cotidiano e tanto os afrodescendentes e os alunos especiais sofrem muito com situações de exclusão, mas já existem varias ações afirmativas em prol dessas pessoas:

As ações afirmativas constituem-se em políticas de combate ao racismo e à discriminação racial mediante a promoção ativa da igualdade de oportunidades para todos, criando meios para que as pessoas pertencentes a grupos socialmente discriminados possam competir em mesmas condições na sociedade (MUNANGA E GOMES 2006, P. 186).



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Embora os afrodescendentes tenham adquirido visibilidade somente após a conferência de Durban em 2001, desde o final dos anos oitenta, começou a ganhar força o movimento pela adoção de ações afirmativas para negros, no Brasil, com o intuito de proporcionar condições reais de superação de desigualdades raciais em diversos aspectos da vida nacional, ao mesmo tempo, sugerir medidas capazes de superá-las, através de ações de ordem pedagógico-preventiva, desconstruindo no imaginário social as noções estereotipadas de inferioridade (GOMES, 2001).

A legislação é bem clara quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos independente de suas necessidades ou diferenças. Mas acolher e integrar o aluno não basta.

O aluno quando é especial ele necessita de atitudes e ações de toda escola, as diferenças são para serem vistas como diversidades e desafios a serem superados, pois é essa variedade que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência das crianças. Ao refletirmos sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito de equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos inclusive as pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotação, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005, P.36).

É um grande desafio fazer com que a inclusão ocorra, mas é preciso garantir o avanço na aprendizagem e no desenvolvimento integral do aluno com necessidades educacionais especiais.

A educação é o mais importante determinante das trajetórias sociais futuras, importância que vem crescendo e se consolidando ao longo do tempo.

Não é exagero dizer que a educação constitui hoje o determinante central e decisivo do posicionamento socioeconômico das pessoas na hierarquia social. Por sua vez, um dos principais problemas estruturais da sociedade brasileira é o baixo nível educacional da população. (PASTORE & SILVA, 2000, p. 40).

Podemos perceber que somente através da educação é que proporcionamos novas possibilidades de mudanças sociais.

As ideias equivocadas e conceitos ultrapassados muitas vezes é a causa da demora para a mudança de conceitos em relação as pessoas diferentes, pois a sociedade muda muito no decorrer dos tempos.



As muitas reformas educacionais no Brasil, culminando com a LDBEN de 1996, sempre apontaram a necessidade de educação básica de qualidade para todos, entendendo os anos de escolarização e reorientando o sentido dos conteúdos escolares, as ênfases curriculares, as abordagens pedagógicas e outros elementos que perfazem um currículo de formação do professor e do pedagogo indicando a orientação para que sua intervenção seja satisfatória para a sociedade. (BAPTISTA, 2010, p. 213).

A escola está sempre em movimento proporcionando mudanças, assim faz-se necessário professores investigadores que pensem sobre suas práticas e que construam seus saberes e fazeres a partir das necessidades e desafios encontrados no cotidiano.

Nesta perspectiva é lançado nas escolas o desafio da educação inclusiva com o intuito de que acolham e ensinem a todos os alunos a respeitarem suas características e habilidades próprias. A escola de maneira geral é resistente a mudanças aceleradas, pois atua com a noção de gerações; qualquer alteração nas razões e nos fazeres demora mais do que em outras instancias sociais, pois as pessoas nelas permanecem por muito tempo sem que a estrutura seja avaliada continuamente, assim é necessário um espaço considerável de tempo para a construção de uma educação inclusiva satisfatória a toda sociedade (CORTELLA, 2014). A seguir iremos demonstrar a trilha metodológica para esclarecer os caminhos percorridos.

TRILHA METODOLÓGICA

A metodologia contempla os procedimentos de abordagem ou de contato com a realidade, por isso, ela é fundamental no processo de investigação. Entende-se por metodologia o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa lugar central no interior das teorias sociais, pois ela faz parte intrínseca da visão social de mundo veiculada na teoria (Abreu, 2014).

A abordagem metodológica da pesquisa é de caráter qualitativo, porque busca a valorização do processo de ocorrência dos fenômenos bem como sua interpretação e significado.

Os envolvidos nesse trabalho na qualidade de sujeitos são duas pessoas: uma diretora e uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede



Municipal de Educação de Altos, onde estão matriculadas crianças especiais e afrodescendentes.

Como instrumento de coleta de dados desta pesquisa, utilizamos técnicas viáveis e necessárias ao estudo, como: entrevista estruturada com um roteiro preestabelecido e observação direta e participativa.

O presente estudo reflete sobre a maneira de como o aluno afrodescendente com necessidades educacionais é incluído no ambiente escolar.

DADOS OBTIDOS

Trabalhar em um ambiente agradável sem que haja desrespeito e seleção daqueles alunos que serão incluídos e os excluídos é tudo que todos nós queremos. Foi essa preocupação que nos fizeram pensar sobre um aluno encontrado nos corredores de uma escola, pois além dele ter necessidades educacionais especiais é afrodescendente, a pergunta que veio a mente foi “será que a escola consegue integrar esse aluno nas atividades pedagógicas e sociais?”

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal da cidade de Altos que oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde.

Sabemos que o planejamento é indispensável ao bom funcionamento da escola. Com relação a esse item é realizado mensalmente com toda a equipe docente da escola onde temas variados são discutidos dentre eles a inclusão. Sendo que o primeiro planejamento do ano é realizado pela Secretaria de Educação com todos os professores do município para que os mesmos sejam conscientizados através de palestras da importância do planejamento na prática educativa. O planejamento é realizado de forma participativa para que não haja diferença entre os conteúdos ministrados pelos professores, sendo o mesmo flexível de acordo com a realidade de cada turma, bem como seu desenvolvimento no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos entrevistados, uma (01) professora do 2º ano ensino fundamental e uma (01) diretora se prontificaram voluntariamente a responder as perguntas feitas através de entrevista. É importante salientar que a professora é graduada em Pedagogia sem especialização e a diretora é formada em Letras Português com especialização em Gestão Escolar. Os dados coletados na entrevista foram categorizados em três grupos: estratégias



metodológicas igualitárias; o preconceito dentro da escola e a inclusão escolar do aluno afrodescendente especial e a relação de convivência entre alunos e professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Incluir alunos especiais afrodescendentes na escola para que se sintam parte da instituição e obter resultados positivos não são fáceis é percorrer um caminho com muitas barreiras, mas não é impossível e a escola tem esse papel.

No decorrer da pesquisa procuramos descrever os resultados exatamente como eles foram observados, a seguir será apresentado às concepções da diretora e da professora em relação à inclusão pedagógica do aluno afrodescendente com necessidades educacionais especiais na escola.

Concepções da professora em relação sua prática em sala de aula

O primeiro sujeito a ser entrevistada foi a professora, a pergunta inicial foi em relação a metodologia utilizada na sala de aula para inclusão do aluno especial afrodescendente envolvendo-o com os demais alunos de forma igualitária para que haja aprendizagem, a resposta foi: “procuramos obter um padrão de atividade que contemple todos os alunos e uso muitos recursos como jogos e imagens, mas confesso que há atividades que fica bem difícil de adaptar, mas dá certo na maioria das vezes”. Ao falar sobre o aluno afrodescendente e especial sobre sofrer preconceito ela afirma que isso nunca aconteceu dentro da sala de aula todos se dão muito bem e ela dá atenção especial para ele e não tem problema em ser inserido, pois já está na escola há dois anos e os demais já se adaptaram com a convivência.

Ao indagar a professora sobre como é a relação professor-aluno, aluno-aluno na sala de aula, declarou como boa. Com isso, verificou-se por meio da entrevista e da observação, que a professora incentiva com bastante entusiasmo os alunos na execução das atividades, sendo perceptível a boa relação professor e aluno e isso ajuda na equidade. A respeito disso, Caturla Fita (2006, p.90) enfatiza que “os processos de ensino aprendizagens são satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre os professores e alunos, uma cumplicidade”. Desse modo, a boa relação entre professor e



aluno ocasiona vários benefícios tanto para o aluno como para o professor, sendo que, uma boa comunicação atrai o incentivo à aprendizagem escolar do aluno.

A relação professor-aluno, aluno-aluno é um aspecto fundamental da organização dos elementos enriquecedores, aquisição de conhecimentos e da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino aprendizagem que se constituem na transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos, habilidades e competências.

A respeito disso Freire (1996, p.26) explicita que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Isto indica que não cabe ao educador transmitir conteúdos acabados, mas sim, oportunizar ao discente que este possa construir e produzir instrumentos necessários para se situar no mundo como sujeito pluralizado.

Concepções da diretora em relação a inclusão

A diretora foi a segunda entrevistada, e ao perguntar o que a escola faz para incluir o aluno afrodescendente especial de forma igualitária ela respondeu: “como a escola recebe muitos alunos especiais e afrodescendentes desde alguns anos atrás e pelo fato de ser uma escola periférica todos são tratados normalmente sem distinção”. Quando ela falou especificamente do aluno afrodescendente especial sofrer preconceito ela respondeu que ele não sofre preconceito, pois os demais alunos são acostumados ao convívio desde alguns anos atrás com crianças especiais e respeitam muito as diferenças. Quanto às estratégias igualitárias proporcionadas pela diretora, ela respondeu: “as estratégias usadas são simples, sempre que o ano letivo inicia é feito palestras com a família e os alunos no intuito de conscientizar a todos de esclarecer pontos importantes em relação a inclusão e a relação que devem ter dentro da escola para uma boa convivência, assim os alunos aprendem a respeitar os outros e conviver harmonicamente”.

A diretora da escola em estudo faz questão de enfatizar o respeito à diferença que os alunos apresentam inclusive a ajuda que eles oferecem uns aos outros.

CONCLUSÕES

Após a análise dos resultados dessa pesquisa podemos afirmar que apesar das barreiras existentes na educação, a concepção de inclusão nessa escola em especial é bem



positiva, pois observamos um comprometimento significativo no trabalho da diretora e da professora para incluir todos os alunos no ambiente escolar em geral.

Diante dos resultados positivos é importante que levemos em consideração a importância de fazer um trabalho de formiguinha e começar da base, nos anos iniciais das crianças, assim aprendem a conviver harmonicamente com as diferenças sejam elas quais forem.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como afrodescendentes, especiais ou normais. Todos se igualam pelas suas diferenças, a inclusão escolar impõe uma educação em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar.

Diante disso, a escola tem importante significado na construção da vida do sujeito, pois a mesma pode promover um espaço coletivo de convivência que nos permite entrar no universo do outro e nas suas diferenças, conforme o PCN (Pluralidade Cultural e orientação sexual, p.36)... “a contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios básicos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça, solidariedade, diálogo no cotidiano: é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional da igualdade...” concluimos que a escola é o lugar responsável pela promoção da equidade, libertando as amarras do preconceito.

Estabelecer situações pedagógicas e sociais em que haja inclusão de aluno afrodescendente com necessidades educacionais especiais é primordial ao desenvolvimento cognitivo desses. Nesta pesquisa é claro observar e afirmar que a inclusão é possível acontecer e não necessita de ações complexas e distantes da realidade atual, mostra que mesmo em uma sociedade predominantemente preconceituosa que elege padrões para classificar as pessoas, ainda existe escola que se sobressai e consegue estabelecer uma boa relação entre todos os alunos inseridos naquele ambiente, concluiu-se também a necessidade de se expandir a conscientização por parte da escola de temas relacionados à inclusão e a afrodescendência para disseminar em maior proporção o bom convívio e o respeito as diferentes identidades.



REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Teresina: FUESPI, 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto. [et. al]. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2010.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Fazendo escola: um convite à reflexão**. Base Livros, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**. Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDAU, Vera Maria. O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 19 maio 2016.

CARVALHO, Rosita Édler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2001.

FITA, E. Caturla. **A motivação em sala de aula: O que é como se faz**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professor: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social.** -São Paulo: 6 ed. 2 reimpr, Atlas, 2009.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONIS, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 5. ed. – 3. Reimpr. – São Paulo: Atlas 2009.

MELO, Amanda Meincke; PUPO, Deise Tallarico. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 8. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

ROPOLI, E. A. [et al]. **O Atendimento Educacional Especializado - AEE.** A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

PASTORE, J.; SILVA, N. do V. **Mobilidade social no Brasil.** São Paulo: Makron Books, 2000.

PRODANOV, C. C.; FARIAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p.42-118.

SILVA, Carlos Benedito Rodrigues. Ações afirmativas: uma proposta de superação do racismo das desigualdades. **Revista de Políticas Públicas (UFMA)**, v.14, p.67-76, 2010.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

TAKARASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: Livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

DESCOLONIZAR O SABER: UM TEMA DA FILOSOFIA AFRICANA

*Francisco Antonio de Vasconcelos*³⁴

RESUMO: O trabalho aqui apresentado possui como base a tese, defendida por vários filósofos africanos, nas últimas décadas, de acordo com a qual, é fundamental que a África pense a partir de categorias e conceitos africanos. O fato histórico da colonização a que foi submetido o referido continente está ligado, intimamente, à tese da negação antropológica elaborada pelo colonizador contra os filhos daquelas terras. Um dos subprodutos dessa proposta foi a rejeição, por parte de alguns, da capacidade do africano de produzir filosofia. Atualmente, na África, o debate em torno dessa problemática nos mostra que já não se trata mais de negar a capacidade filosófica dos habitantes das terras ao Norte do Saara, mas de definir o tipo de filosofia elaborada pelos povos de lá. Com uma produção filosófica vigorosa, nas últimas décadas, a intelectualidade desse continente vem realizando a experiência de pensar a África a partir dela mesma. Pensadores como Paulin Hountondji, Kwasi Wiredu, Kwame Gyekye representam apenas alguns exemplos dentre os inúmeros filósofos do continente dedicados ao tema da “descolonização conceitual”. Um problema considerado, atualmente, é saber se na linguagem natural estão presentes elementos do pensamento filosófico do povo falante dessa língua. A presente investigação situa-se em uma corrente de pensamento que questiona o olhar ocidental sobre o resto do mundo e sugere novos conceitos para pensar esse mundo.

Palavras-chave: colonialismo; identidade; filosofia africana.

Considerações Iniciais

Durante muito tempo, a literatura filosófica de matriz europeia, empreendeu um esforço considerável para defender a tese, segundo a qual, não fazia sentido falar de uma filosofia africana. Em outros termos, de acordo com seus defensores, não havia uma produção filosófica na África negra. Isto nos força a levantar a seguinte questão: por que colocar em dúvida a capacidade dos filhos e filhas da África subsaariana de produzir um pensamento digno de ser chamado filosófico? Se o ser humano europeu ou asiático, por exemplo, é capaz de elaborar filosofia, por que o africano não o seria? Por ventura, teria sido a natureza (ou Deus) menos generosa(o) com esses do que com aqueles?

A história nos mostra que os colonizadores procuraram justificar essa incapacidade dos africanos apelando para a noção de “negação antropológica”. Através dela, pretendeu-se defender a ideia da inferioridade do africano, enquanto ser humano. Dito de outra maneira: procurava-se convencer as pessoas de que essa gente não era plenamente humana. Ora, se o africano não possui a plenitude humana, pode não ser absurdo afirmar que ele é incapaz de fazer filosofia.

³⁴ Professor Adjunto II da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Doutorado em Ciências da Educação (foco em Filosofia da Educação), membro do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais – NEEPE. Email franciscoantonio_vasconcelos@yahoo.com.br



Já não é novidade que o Iluminismo, para validar a servidão, defendeu a inferioridade do negro. A esse respeito, o filósofo britânico-ganense Kwame Antony Appiah diz que, até certo ponto, isso se explica pelo racismo. Nesse sentido foram racistas Hume, Kant, Marx e Hegel. (FRACCALVIERI, 2007). A esse respeito, vale lembrar as palavras do pensador de Camarões Achile Mbembe: “Quando, em meados do século XIX, se pôs fim ao tráfico negreiro, reforçaram-se, entre os europeus, as dúvidas quanto à capacidade dos africanos se governarem a si mesmos – ou seja, segundo Hegel, de controlarem a sua ganância predadora e a sua crueldade”³⁵ (2001, p. 6-7).

No século mencionado, em um ambiente marcado pela tentativa do colonizador europeu de negar a plena humanidade do negro sul-saariano, levantou-se a questão sobre a existência ou não de uma filosofia africana. Em 1845, foi publicada a obra do missionário belga Placide Tempels intitulada *Philosophie bantoue*, defendendo a tese de que há sim, nos povos situados ao Sul do Saara, um pensamento filosófico autêntico.

Na atualidade, na África, encontra-se uma produção filosófica pungente. Vale ressaltar que cada vez mais é fortalecida a consciência, entre seus pensadores, de que é necessário tornar esse continente objeto da filosofia. Sua política, sua religião, sua cultura, sua epistemologia, sua história, sua arte, etc devem se converter em objeto de estudo da própria filosofia. Com efeito, isto vem ocorrendo. Nomes como Marcien Towa, Fabien Eboussi Boulaga, Achille Mbembe, Kwame Antony Appiah, Paulin Hountondji, Kwasi Wiredu, Kwame Gyekye, dentre outros, são prova disso.

Paulin Hountondji e a etnofilosofia

Ao tempo em que Hountondji ligou-se à tese de Tempels, Kagame a aperfeiçoou radicalmente, este último identificou o lugar da filosofia universal na complexidade estrutural das línguas locais. A etnofilosofia africana estava mais focada na satisfação de um público ocidental, pouco ou nada intelectual.

³⁵ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *The Philosophy of History*. Tradução de John Sibree. Nova York: Prometheus, 1991 p. 91-99.



A crítica afiada, mordaz e intransigente de Hountondji dirigida à etnofilosofia trouxe logo as acusações de ocidentalismo, idealismo, elitismo e de aristocracismo. De acordo com o ponto de vista do pensador, o ocidentalismo também não será eliminado, enquanto forem encontrados, na África, modos de criação intelectual iguais aos da Europa. Em *Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos*, ele adverte:

Em que medida são africanos os chamados Estudos Africanos? O estudo da África, tal como desenvolvido até hoje por uma longa tradição intelectual, faz parte de um projecto abrangente de acumulação do conhecimento iniciado e controlado pelo Ocidente. Este artigo defende que as sociedades africanas devem elas próprias apropriar-se activa, lúcida e responsabilmente do conhecimento sobre elas capitalizado durante séculos. Defende, mais genericamente, o desenvolvimento em África de uma tradição autónoma, confiante em si própria, de investigação e conhecimento que responda a problemas e questões suscitados directa ou indirectamente por africanos. Convida os investigadores africanos da área dos Estudos Africanos e de todas as outras disciplinas a compreenderem que, até ao momento, têm vindo a levar a cabo um tipo de pesquisa maciçamente extravertido, isto é, orientado para fora, destinado em primeira linha a ir ao encontro das necessidades teóricas e práticas das sociedades do Norte. Propõe uma nova orientação e novas ambições para a investigação feita por africanos em África (2008, p. 149).

O autor acredita que o pensamento sobre as questões relativas à existência das pessoas (as questões da vida diária) é estimulado, na variedade e intensidade das correntes discursivas.

A controvérsia sobre etnofilosofia tem dado um debate mais amplo, uma nova perspectiva. Essa controvérsia já existia quando filósofos e políticos africanos estavam em guerra sobre os méritos filosóficos do conhecimento produzido localmente ou sistemas de conhecimento indígenas.

Hountondji ressaltou a ideia de um conhecimento fundido dialeticamente, e a ideia da filosofia como uma forma de "discurso e história do discurso". Para ele, as tradições orais indígenas são irrelevantes para a produção do conhecimento filosófico.

Apesar da escrita em relação à oralidade ser relativamente privilegiada na promoção e manutenção de um discurso contínuo, não se segue, como alguns críticos do



pensador africano interpretaram erradamente, que a literatura oral, geralmente perde importância, ou que a expressão oral da filosofia – “oralidade” filosófica- em particular, *ipso facto* deve ser desqualificada como uma expressão da filosofia.

É o caminho para a definição de uma subjetividade africana que leva o filósofo de Benim à antropologia do conhecimento, sociologia do conhecimento e, especialmente, à teoria marxista e sua articulação althusseriana. De acordo com Paulin Hountondji, é o fato de que um grande número de povos africanos habitarem um mundo que é construído sobre "linguagem dupla", o suficiente para os repetidos esforços para integrar duas formas básicas de racionalidade e de pensar nisso juntos.

Em uma virada surpreendente em relação ao período de juventude do escritor beninês, o livro *The Struggle for Meaning* (2002) explica como esse intelectual passou agora a defender posições, às quais ele antes criticava. Vai ser uma surpresa para muitos de seus leitores como ele amarra seu itinerário intelectual a Edmund Husserl, especialmente, em *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*.

A conexão entre o “seguidor” de Husserl e o antigo antitradicionalista nem sempre é clara.

Kwasi Wiredu

Enquanto Immanuel Kant achava que as pessoas julgam melhor quando elas estão desconectadas de preocupações sociais e outros interesses imediatos, filósofos africanos vêm discutindo, ao longo dos anos, que as pessoas não estão em condições de realizar uma autocompreensão e de conhecer além de suas relações com os outros.

Ninguém é dedicado a essa tarefa melhor do que Kwasi Wiredu se mostrou envolvido com ela, em seu livro *Cultural Universals and Particulars* (1996).

Nessa obra, é visível a extraordinária habilidade do filósofo de Gana em pensar o caráter universal dos problemas filosóficos comparativamente, sem abandonar a dependência da filosofia em relação às condições locais e às específicas do conhecimento local.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Para ele, é a consideração do conteúdo dos conceitos em diferentes línguas, o que fez com que a prosperidade do pensamento filosófico no Ocidente fosse possível: a análise de textos originalmente escritos em grego, latim, persa e textos escritos em outros idiomas foram disponibilizados aos leitores de outras culturas.

Esse filósofo africano possui a mais íntima convicção de que a espécie humana está conectada com todas essas coisas que lhes são importantes, tais como as regras de pensamento e de comunicação que se dão, intercultural e internacionalmente, entre todas as pessoas.

Como, então, pode-se falar de uma ação moralmente correta, ou, no contexto da teoria do conhecimento, da verdade, quando se inicia a partir da primazia do indivíduo, como é o caso da filosofia ocidental?

Wiredu assume que as culturas são, simultaneamente, particular e universal e que a universalidade cultural não é apenas possível, mas realmente existe.

Com seu argumento, o filósofo akan acrescenta uma voz africana a um dos problemas filosóficos talvez mais influentes do século XX (ver as teorias analíticas sobre a relação entre linguagem, significado e consciência). Para nosso pensador, a consciência só pode ser uma condição complexa que surge no processo e resulta da formação de ideias ou significados durante a comunicação.

Ele traz para o debate sobre a natureza da consciência, a típica visão africana da natureza relacional da personalidade como uma base física de consciência. Sua tese da comunicação como o nascimento de uma consciência não nega este ponto de vista neurofisiológico, mas sim é um exemplo claro da distinção entre conhecimento como um sistema de conceitos, que são baseados socialmente, e reações neurológicas como meras ocorrências físicas ou orgânicas.

Mesmo na ética, o pensador africano registra sua luta contra a abordagem (ocidental) atomística da consciência e contra a teoria moral de Kant. Wiredu fecha essa lacuna, propondo que a unidade não é entre o indivíduo e o universal em abstracto, mas na unidade biológica (a interdependência relacional) das espécies.

Para ele, ambos, o cognitivo e a capacidade moral do ser humano, são fundados puramente em tipo orgânico específico de sua existência. O seu aparecimento e



desenvolvimento são devidos à natureza social da vida humana. Se alguém desde o seu nascimento fosse isolado da sociedade, ele jamais poderia se tornar uma pessoa. Seu trabalho levanta dois problemas fundamentais: um é a sua concepção materialista-monista da natureza humana; a segunda questão é se as diferentes versões da fé e as práticas são, realmente, apenas fenômenos externos da unidade subjacente da espécie. Sua visão põe o conceito dualista de corpo e de mente.

De acordo com Wiredu, estes e outros problemas, na interpretação e avaliação do conceito akan de pessoa, permanecem motivo de controvérsias entre os filósofos akan. Tomemos o exemplo de uma discussão entre duas ou mais pessoas. Em sua visão, esse teórico considera que a comunicação utiliza apenas “campos de possíveis referentes”, mas não referentes reais. O verdadeiro propósito de sua teoria da personalidade, em geral, e de sua teoria da consciência, em particular, é a crítica do particularismo cultural.

No que diz respeito ao conceito de ser, na linguagem akan, a existência é, portanto, sempre determinada localmente. A existência é um atributo das coisas em sua relação com outras coisas ou lugar.

Quanto ao conceito de verdade, portanto, podemos afirmar que Kwasi Wiredu rejeita a teoria objetivista da verdade e a substitui pela sua teoria da verdade como opinião. Vale destacar ainda sua tentativa de distinguir o individual e o privado da dimensão social e pública da verdade. Entretanto, sua posição não deve ser misturada com as afirmações do construtivismo social.

Mas, vale destacar, que ele nem rejeita a objetividade nem nega a verdade. Em sua opinião, a verdade é um dos principais resultados dos esforços de muitas culturas, entre as quais a africana.

Segundo o autor, os filósofos africanos, em vez de aceitar de forma acrítica termos que eles herdaram através dos meios linguísticos das metrópoles, devem construir conceitos pelos quais se possa traduzir e descrever suas experiências indígenas. Ele afirma: Tente pensar no seu próprio idioma africano, e verifique, com base nos resultados, a inteligibilidade dos problemas associados ou a plausibilidade das soluções que foram óbvias para você quando você as considerou em uma língua da metrópole (WIREDU, 1996). Ele sustenta “a necessidade de descolonização conceptual na filosofia africana”, especialmente na literatura.

Com o trabalho sobre o conceito de universalidade, sua filosofia enfatizou benefícios globais e aplicabilidade global de virtudes africanas. Nesse sentido, o pensador de Kumasi propõe conceitos das tradições do pensamento ocidental e africano em contraste entre si e argumenta contra qualquer relativismo.

Em seu modo de entender, uma questão filosófica ou uma tomada de posição, então, não tem nenhum lugar na filosofia africana contemporânea, se ela não tiver conexão com o pensamento tradicional daquele continente. Por exemplo, *Lubanga* em acholi significa “o espírito corcunda”, não há nada de estranho nisso, pois *Lubanga* para os falantes do acholi moderno significa simplesmente “Deus” no sentido cristão.

Kwame Gyekye

Ao contrário da visão de alguns pensadores do século XVIII, como o alemão Johann Gottfried Herder, argumenta o filósofo ganense Kwame Gyekye que as nações são como a maioria das comunidades: para o pensador africano, elas são imaginadas construções sociais cuja realidade “é dominada pelo ethos da relação, da solidariedade, do sentido de pertença e de reconhecimento mútuo, simpatia e compreensão” (1997, p. 79). Trata-se da concepção da nação como uma ideia construída em vez de entidade natural. O pensador africano fala de “Estado multinacional” e afirma que pode ser mantido, simultaneamente, com o primeiro. No entanto, a sua coexistência depende de uma lealdade razoável, que não enfatiza a etnonação à custa do Estado multinacional.

Essa reflexão aponta para a possibilidade do nascimento de uma nacionalidade como um produto da evolução moral e política. Seu ponto - e esse fato não é novidade - é que a realidade da multiétnica da África não é um obstáculo para o nascimento de uma nação no modelo ocidental ou a democracia como o modelo de um sistema político construído sobre a participação aberta de cidadãos – pouco importa se representativa (como no ocidente) ou sem partido (como na forma idealista proposta por Kwasi Wiredu).

A esse respeito, observou Gyekye que o conhecimento dos princípios políticos da tradição africana deixa claro que, pelo menos, os governos mais tradicionais eram fortemente democráticos, pois “as pessoas na política tradicional africana - as pessoas



comuns e não os chefes ou reis - são a base de toda a autoridade devidamente constituída" (1997, p. 117-118).

O fracasso em buscar maneiras que são apropriadas a uma democracia nascente, de acordo com Gyekye, é atribuído aos próprios líderes africanos. Como Wiredu, ele argumenta que a democracia baseada num consenso mais amplo e não em uma simples maioria de votos é o melhor caminho para a África. Ele também contesta o sistema representativo (parlamentar).

Relacionados com a discussão sobre as melhores formas de governo na África, hoje, são o conceito familiar e movimento sócio-político que ficou conhecido como o socialismo africano. Ele acrescenta que aqueles africanos estavam errados, ao estabelecer uma identidade entre o comunitarismo africano (ou comunalismo) com o socialismo, porque, ao contrário de suas afirmações, nas sociedades africanas autóctones, alguns dos fatores-chave desse último não lograram ser nem acreditados nem praticados.

Há diferenças, ele argumenta, entre comunitarismo tradicional e socialismo de crença marxista. Os filósofos africanos não estavam menos ocupados com o discurso sobre a descolonização como, por exemplo, os literatos e escritores, historiadores e políticos.

A filosofia africana supera a posição contrária, que é característica de grande parte dos estudiosos pós-coloniais, propondo alternativas para uma nova revisão dos temas filosóficos já conhecidos ou novos nas áreas da epistemologia, da moral, da sociologia e da política. Em outras palavras, cabe agora a Europa, mostrar uma abertura de espírito, como requer a filosofia, com a finalidade de autoexame e autocrítica através de conceitos não-ocidentais de pensamento.

Atualmente, filósofos africanos concordam, em grande parte, que o objetivo das mudanças no contexto da colonização europeia foi a sobreposição de categorias, valores e hábitos ocidentais, ou seja, de uma forma que levou a continuidade e a regeneração cultural africana a uma paralização. A descolonização conceitual deve combinar o seguinte: uma ruína da assimilação acrítica do quadro conceitual de tradições filosóficas estrangeiras, no pensamento do continente (ou seja, no pensamento de filósofos contemporâneos africanos), por meio de autoconsciência conceitual crítica, com uma exploração dos recursos dos próprios esquemas conceituais indígenas, na medida em que seja razoável, em suas



meditações filosóficas e no uso até mesmo dos problemas mais específicos da filosofia contemporânea (WIREDU, 1996).

A modernidade deve ser uma criação própria da África. Nosso filósofo de Kumasi compartilha a visão de Hountondji e de Mudimbe, segundo a qual, uma modernidade africana deve ser um projeto ou sistema (do pensar ou agir) que olha para o interior e procura os melhores recursos locais. Vale ressaltar que o filósofo congolês Mudimbe parte do fato de acordo com o qual a África já é moderna (2013).

A filosofia e a ciência, fruto do árduo trabalho intelectual das pessoas, não podem permanecer neutras em relação às ideologias dos indivíduos e das sociedades. Sobre o conceito “Primitivismo”, o intelectual do Congo observa que uma verdadeira sociedade primitiva não pode ser outra coisa senão uma pura invenção, uma construção (1997). Nos estudos africanos, essa mudança significa a transição radical do projeto das diferenças de uma gênese “inventada” para o projeto da individualidade cultural.

A tradição africana

Em *African modes of self-writing*, o filósofo camaronês destaca o fato de nos últimos dois séculos terem surgido algumas correntes intelectuais africanas que mencionavam cancelar determinados elementos simbólicos presentes no imaginário do continente colonizado. O autor também chama a atenção para o seguinte: “Foi da intersecção das práticas religiosas com a indagação sobre a tragédia humana que emergiu uma filosofia distintamente africana”. Prosseguindo, para ilustrar distinções entre a filosofia europeia e aquela elaborada no continente africano, ele afirma:

A

África não oferece nada que se compare, por exemplo, a uma filosofia alemã que, de Lutero a Heidegger, assentou não só no misticismo religioso, mas também, fundamentalmente, na vontade de transgredir a fronteira entre o humano e o divino. Também não tem nada que se compare com o messianismo judaico que, combinando desejo e sonho, enfrentou quase sem mediação o problema do absoluto e das suas promessas (MBEMBE, 2001, p. 1).

O filósofo salienta a luta travada ali para que o africano alcance a autoconsciência. Este embate leva a duas correntes de pensamento: De acordo com a primeira, marcada pelo marxismo e nacionalismo, a “manipulação da retórica da autonomia, da resistência e da



emancipação constitui o único critério para determinar a legitimidade de um discurso africano autêntico” (MBEMBE, 2001, p. 2). A segunda corrente “Promoveu a ideia de uma identidade africana única assente na pertença à raça negra”. Na visão do escritor camaronês, ambas possuem como base três fatos históricos importantes, isto é, a escravatura, a colonização e o *apartheid*.

Em *Bataille autour de la pensée traditionnelle en Afrique noire*, Fernan Iniesta lembra que a obra *La crise du mantu*, escrita por Fabien Eboussi Boulaga em 1977, abre o debate sobre o devir do antropos africano nos anos 1970. Por outro lado, para o africanista espanhol a produção de Ka Mäna propunham uma teologia cristã africana tendo como pano de fundo uma crise da identidade africana.

Mas, quem fala de crise? Pergunta o historiador espanhol. Em seu modo de entender, dois grupos de intelectuais africanos defendem essa tese: Os cristãos modernos e os marxistas – destaque para Amady Ali Dieng. Na visão do professor senegalês, a crise deriva da incapacidade da África de acompanhar o mundo moderno, pois fica presa ao sistema tradicional³⁶. Nessa linha, podemos citar o economista Mbombog Nkoth Bissecck que defende um desenvolvimento tecnológico em harmonia com a tradição.

A *Philosophie bantoue* de Tempels foi acusada de uma leitura colonial e paternalista, a *Philosophie Bantu-rwandaise de l'être* escrita por Alexis Kagame recebeu a acusação de ser escolástica e as interrogações de Boulaga foram criticadas por conta de seu suposto obscurantismo etno-filosófico (INIESTA, 2016).

No último quarto de século, houve um ataque feroz, quase generalizado, de intelectuais africanos contra os autores (raros) que sugeriam ser o desenvolvimento da África, possivelmente, resultante de parâmetros tradicionais.

Segundo Paulin Houndtndji, não é filosofia o pensamento tradicional africano, pois ele é mito e este é a negação do logos. Para Marcien Towa, o pensar tradicional africano representa o principal obstáculo para o progresso e para as mudanças na organização da sociedade, no continente. Towa e Houndtndji defendem as ideias de que o pensamento tradicional africano é pobre, sendo, portanto, preciso desenvolver uma

³⁶ Bimwenyi-Kwessi (teólogo) propõe um retorno radical ao pensar tradicional.



filosofia baseada na filosofia ocidental moderna. São tidos como as autoridades no assunto, uma vez que eles são filósofos³⁷ (INIESTA, p. 2016).

A independência de Gana ocorre em 1957. Nos anos 1960, muitas colônias europeias, na África, obtiveram sua independência. Uma das consequências desse fato foi a emigração, para fora da África, de um número expressivo de professores das universidades do continente. A independência provocará mudanças no currículo trabalhado nas universidades, por exemplo: história da África e literatura africana. De fato, ambas experimentaram um progresso imediato. Até então, a filosofia africana era geralmente inexistente em departamentos universitários de filosofia desse país (WIREDU, 2004).

O filósofo de Gana destaca que a filosofia Africana, do período pós-independência, só não começa em uma situação de *tabula rasa* graças aos estudos que haviam sido realizados, até então, nos campos da antropologia e da religião. Ocorre, todavia, segundo ele, que essas investigações se limitavam à realização de um trabalho narrativo e descritivo. No geral, deram pouca importância a fazer um trabalho valorativo (2004).

Uma diferença importante entre a literatura resultante e seus antecedentes pré-coloniais foi o fato dos filósofos africanos preocupados com a questão terem escrito, em um espírito nacionalista, que não admitiam o absurdo da possibilidade de erro filosófico dentro do pensamento tradicional Africano (Wiredu, 2004). Vale, aqui, destacar que a filosofia não é somente um trabalho de narrativa, mas ela também é um empreendimento valorativo.

Conforme o pensador de Gana, o filósofo africano de língua francesa que causou maior impacto na filosofia africana de língua inglesa, no que se refere às críticas a esses estudos antropológicos, foi Paulin Hountondji. Em seu livro *African Philosophy: Myth and Reality* (1996), o pensador de Abidjan desenvolve os pontos principais dessa crítica. Com alguns membros da comunidade africana de fala francesa, ele utiliza o termo “etnofilosofia”, de forma negativa, para designar a abordagem tradicionalista feita à filosofia africana (WIREDU, 2004). Em *Knowledge as a Development Issue*, Hountondji procura demonstrar como sua crítica direcionada à etnofilosofia pode ter como objetivo

³⁷ Towa, recentemente, fez colocações nas quais revia suas posições, reconhecendo que os mitos autóctones não foram os culpados pela desestabilização da África negra.



também compreender a necessidade de conduzir os recursos africanos indígenas de conhecimento como uma base para o conhecimento científico.

Wiredu salienta serem suas reservas à abordagem tradicionalista mais limitadas do que as de Hountondji. O pensador ganês informa que sua principal dificuldade com essa abordagem da filosofia africana tem a ver com a insuficiente capacidade crítica dessa corrente. De acordo com ele, um dos principais problemas com os quais se ocupa a filosofia africana contemporânea é o que fazer com questões modernas e recursos do pensamento filosófico não originados, diretamente, da África. Para esse intelectual, existe ainda outra questão que merece muita atenção, isto é, o que devemos fazer com a herança legada a nós pela filosofia tradicional? (WIREDU, 2004).

Em seu ponto de vista, a questão “Existe ou não uma filosofia africana?” é algo absurdo, pois não se pode negar a capacidade filosófica do ser humano africano. Assim, não faz nenhum sentido afirmar a incapacidade filosófica da tradição cultural africana. Segundo ele, certamente, Paulin Hountondji não teria cometido esse erro. Assim, Kwasi Wiredu destaca, por exemplo, a afirmação do filósofo e político de Benin, segundo a qual, os africanos podem atualmente recuperar fragmentos filosóficos de sua literatura oral.

Mas, caso não se inclua, no programa filosófico africano atual, como um acréscimo ao estudo de sua filosofia tradicional, a investigação de questões modernas não ditadas pela corrente tradicionalista, a tarefa de se saber se existe uma tradição moderna da filosofia africana continuaria a ter relevância, ao menos, *prima facie* (WIREDU, 2004).

Um problema considerado, atualmente, é saber se na linguagem natural estão presentes elementos do pensamento filosófico do povo falante dessa língua, destaca o pensador de Gana. Alexis Kagame, filósofo de Ruanda, ocupa-se com essa temática. Para ele, as línguas bantu são reveladoras a esse respeito (2004). De fato, muitos são os pensadores que evidenciam a importância das questões linguísticas para o estudo da filosofia africana.

A filosofia da negritude, elaborada por Léopold Sédar Senghor, faz uma distinção entre os modos de pensar africano e ocidental. Este se caracteriza, de acordo com o intelectual, por analisar o objeto quebrando-o em partes. O modo africano de pensar, ao contrário, tem como característica incluir o objeto, num verdadeiro processo de participação entre sujeito e objeto.



A controvérsia é uma das marcas de vitalidade em filosofia, defende Wiredu. Na filosofia africana contemporânea, a controvérsia tende a ser mais *sobre* a filosofia tradicional africana do que a respeito da existência efetiva de um pensar filosófico na tradição daquele continente (2004).

Considerações finais

Os anos 1970 são palco de debates importantes sobre os estudos pós-coloniais. A esse respeito, merece destaque a obra *Orientalism* (1979), de Edward Saïd. Ela põe em cena duas questões: questiona o olhar ocidental sobre o resto do mundo e sugere novos conceitos para pensar esse mundo. Em tom crítico ele diz “[...] o Oriente foi quase uma invenção da Europa”.

A “descolonização do pensar”, discutida tão seriamente na filosofia africana contemporânea e tão central no pensamento de Kwasi Wiredu, passa pela descolonização conceitual da África e exige a reabilitação dos falares africanos. Seu significado, encontramos na substituição (que supera) de afirmações como a do senegalês Senghor³⁸ “a razão é helênica e a emoção é negra” por outras como a proferida por Wiredu “o Ocidente não possui o monopólio sobre os direitos humanos”, ou esta outra que parece gritar “filósofos africanos, aprendam a pensar em nossa língua”.

Finalizamos oferecendo dois exemplos (um relativo à noção de *tempo* e outro relativo à ideia de *existir*) para ilustrar essa divergência conceitual possível entre a visão de mundo europeia e a africana: Conforme Gyekie, para o pensamento akan, o tempo é uma realidade concreta. Para os akans, existir é um conceito que implica, fundamentalmente, espacialidade, isto é, existir é existir em algum lugar (WIREDU, 2004, p. 9).

Referências Bibliográficas

BOULAGA, Fabien Eboussi. *La crise du mantu*. Présence Africaine: Paris, 1977.

³⁸ Ele foi o primeiro africano a concluir uma licenciatura na Sorbonne. Seu maior legado foi ter contribuído imensamente para difundir a cultura africana. Esta foi, sem dúvida, o grande tema de sua obra.



FRACCALVIERI, Bianca. Libertar-se é preciso. *Filosofia: Ciência & Vida*, ano II, n.14, 2007.

GYEKYE, Kwame. *Tradition and Modernity: Philosophical Reflections on the African Experience*. New York – Oxford: Oxford University Press, 1997.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *The Philosophy of History*. Tradução de John Sibree. Nova York: Prometheus, 1991.

HOUNTONDJI, Paulin. *African Philosophy: Myth and Reality*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

_____. Knowledge as a Development Issue. In: WIREDU, Kwasi. *A Companion to African Philosophy*. Cornwall: Blackwell Publishing, 2004, p. 529-537.

_____. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os Estudos Africanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Ano 80, Março, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Francisco/Downloads/RCCS80-007-Hountondji-149-160.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2016, p. 149-160.

HUSSERL, Edmund. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. HALLE A. D. S.: Verlag von Max Niemeyer, 1913.

_____. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Zweites Buch: Phänomenologische Untersuchungen zur Konstitution. Marly Biemel (ed.). Husserliana, IV. DEN HAAG: Martinus Nijhoff, 1952.

_____. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologische Philosophie*. Drittes Buch: Die Phänomenologie und die Fundamente der Wissenschaft. Husserliana, Band V. HAMBURG: Felix Meiner Verlag, [1912] 1986.

INIESTA, Fernan. *Bataille autour de la pensée traditionnelle en Afrique noire*. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6932.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2016.

KAGAME, Alexis. *Philosophie Bantu-rwandaise de l'être*. Présence Africaine: Paris, 1976.

MBEMBE, Achille. In: *Identity, Culture and Politics*. Volume 2, Number 1, Jan. 2001. Disponível em: <http://artafrica.info/novos-pdfs/artigo_21-en.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MBEMBE, Achille. *Formas africanas da escrita de si*. Disponível em: <http://www.artafrica.info/novos-pdfs/artigo_20-pt.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2016.

MUDIMBE, Valentin-Yves. *Tales of Faith: Religion as Political Performance in Central Africa*. London: Athlone Press, 1997.

_____. *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

SAÏD, Edward. *Orientalism*. Nova York: Pantheon, 1978.

WIREDU, Kwasi . Akan Philosophical Psychology. In: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. Vol. 1. London/New York: Routledge, 1998.

_____. *Cultural Universals and Particulars: An African Perspective*. Bloomington: Indiana University Press, 1996.

_____. *Philosophy and an African Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

_____. *A Companion to African Philosophy*. Cornwall: Blackwell Publishing, 2004.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

**A VIDA FAMILIAR DOS ESCRAVOS NA FREGUESIA DE PIRACURUCA –
PIAUI, 1850-1888***

*Francisco Helton de Araujo Oliveira Filho*³⁹

RESUMO: A análise deste artigo se detém nas experiências sociais e familiares de homens e mulheres escravizados em Piracuruca, Piauí, nas últimas décadas da escravidão no Brasil. Valendo-se do cruzamento nominal de fontes paroquiais, matrículas de escravos e mapas populacionais, procuramos identificar os arranjos familiares de escravizados e reconstituir trajetórias individuais e de grupos, assim, como as diferentes estratégias tecidas pelos cativos na freguesia de Piracuruca. Detendo-se em aspectos como a origem, o estatuto jurídico e a faixa etária, verificou-se as uniões formais e consensuais e as preferências na escolha de parceiros, entre outros. Além disso, observamos os tipos de relações que cada membro das famílias manteve com as outras, afim de, perceber os laços familiares e de amizades na comunidade escrava.

Palavras-chave: Família Escrava. Sociabilidades. Casamentos e Arranjos Familiares.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de 1850, a experiência familiar dos cativos foi marcada por questões econômicas, políticas e sociais, como o fim do tráfico atlântico que contribuiu para uma política de valorização dos planteis devido ao aumento no preço dos escravos. No Piauí o aumento da produção de algodão teria contribuído para manter os índices de reprodução da população cativa na Província, entre os anos de 1850 e 1870. A população escrava que em 1854 era 16.858 pessoas passou a 19.836 em 1870, chegando em 1872 a 23.795 escravizadas (KLEIN e LUNA, 2010).

Entende-se a família enquanto objeto de estudos históricos pelo seu significado social, ou seja, um grupo social ativo que interfere diretamente na sociedade, podendo ser constituída de várias formas (casal com filhos, solteiros com filhos e viúvos ou viúvas com filhos), sejam elas legitimadas ou não pela Igreja (COSTA, R. SLENES & SCHWARTZ, 1987; MOTTA, 1999). Seguimos os caminhos dos trabalhos produzidos sobre a família no Brasil, que de acordo com Scott, caracteriza-se pela imensa variedade de organização, “*impondo a utilização do termo ‘família’, no plural, porque são inúmeras as possibilidades de arranjos familiares que, por sua vez, também variaram no tempo, no espaço e de acordo com os distintos grupos sociais*” (SCOTT, 2009).

³⁹ Francisco Helton de Araújo O Filho



Os estudos destas relações permitem visualizar os agentes através de suas relações pessoais e interpessoais, bem como os laços e as estratégias de indivíduos e grupos familiares. Nesse sentido, nos deparamos com ações extraídas de seu universo micro, num jogo de escala (REVEL, 1998), na medida em que se estende para outros sujeitos.

Essas questões são fundamentais para se pensar o escravo não como um acomodado ao sistema escravista, mas, um sujeito social ativo, agente transformador de seu mundo. Diante disso, entende-se que as redes familiares dos cativos conformaram dimensões fundamentais da estrutura escravista e das dinâmicas sociais do sertão do Piauí, onde fatores de ordem econômica e demográfica influenciaram sobremaneira essas vivências.

Os registros paroquiais, batismos e casamentos, que constituem as principais fontes deste estudo, têm sido a base de dados sobre a família escrava no Brasil, sendo possível, a partir dessa documentação, visualizar diversos tipos de arranjos familiares dos cativos. Os registros de casamento da freguesia de Piracuruca, apesar de precários, abrangem um período longo – 1835 a 1894 – e estão divididos em dois livros, somando no total 2270 matrimônios. Entre estes, registram-se 79 matrimônios em que pelo menos um dos nubentes era escravo, forro ou liberto, representando 3,5% do total⁴⁰.

No que diz respeito aos registros de casamento de escravos, apesar de trazerem informações sobre a data e o local em que foram realizadas as cerimônias, o nome, a origem e residência dos nubentes, omitia algumas informações como a cor, a idade e muitas vezes negligenciavam as informações sobre a filiação dos noivos. As autoridades eclesiásticas podiam não dar muita atenção às informações quanto à filiação dos escravos, o que leva a crer que o histórico familiar desses sujeitos, não era um dado muito importante para os párocos.

Nos livros paroquiais de Piracuruca, entre os anos 1835 e 1894, registram-se 25 famílias formadas por casais de escravos com ou sem filhos. A maioria delas estava em pequenos e médios planteis, com no máximo 10 escravos. Encontramos apenas 4 casais pertencente a um grande plantel, com mais de 20 escravos, o do coronel Pedro de Britto Passos. Além disso, a maioria dos casais pertencia aos mesmos senhores, sendo apenas um deles, de senhores diferentes.

⁴⁰ Arquivo da Secretaria da Paróquia de N. S. do Carmo de Piracuruca, Piauí.



A leitura destes registros paroquiais e o cruzamento das informações com as matrículas de escravos e os censos populacionais da freguesia de Piracuruca permitiram extrair dados sobre os diversos tipos de ligações familiares estabelecidas, que apontam para um quadro mais complexo da estrutura familiar, em que esses sujeitos foram os principais responsáveis pelos agenciamentos, elaborando diferentes estratégias de acordo com os recursos disponíveis, valores e interesses heterogêneos. Foi possível visualizar a trama em que os escravizados se movimentavam, mobilizando parentes consanguíneos, compadres, vizinhos e companheiros de cativeiro.

É importante ressaltar algumas observações sobre a legislação eclesiástica referente à família escrava com base na *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*⁴¹, de 1707 (GOLDSCHMIDT, 2004). Este documento que regulamentava questões sobre casamentos, de forma geral, entre outras determinações, apontava para a permissão da união dos cativos que desejassem contrair matrimônio perante a Igreja, condenando os senhores que não favorecessem a união de seus escravizados.

Apesar de favorecer o casamento escravo, o discurso da Igreja não modificava a condição jurídica dos cônjuges. Entre outras coisas, a legislação eclesiástica estabeleceu algumas exigências e determinações a serem cumpridas pelos noivos como, por exemplo, conhecimento mínimo da doutrina cristã, apresentação de alguns documentos (certidão de batismo) e o pagamento dos custos do matrimônio. Para o casal receber as bênçãos, os párocos deveriam encaminhar as denúncias ao longo de três domingos seguidos na freguesia ou lugar de realização da união conjugal.

Registravam-se em livros específicos as informações dos casais: nome, condição jurídica, estado conjugal, local de nascimento e residência, nome dos pais e, se fosse escravo, nome do senhor. Exigia-se ainda a presença de duas ou três testemunhas. Além disso, a menor presença dos vigários nas fazendas ou sítios das freguesias poderia dificultar ainda mais a realização do casamento entre os escravos.

Por outro lado, Sheila Faria (2015) observa que, apesar das dificuldades burocráticas, o casamento religioso poderia ser fácil tanto para as pessoas livres, quanto

⁴¹ Dom Sebastião Monteiro da Vide, arcebispo da Bahia, convocou, em 1707, o Sínodo Diocesano da Bahia e proclamou as *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*. Publicadas em 1719, vigoraram até 1890. Esse documento constituiu o primeiro Código de Leis Eclesiástico do Brasil e a única legislação eclesiástica elaborada no período Colonial.



para as escravas. Mostra que havia dispensa para quase todas as proibições legais. Em regiões onde as pressões eclesiásticas eram menores, os párocos tinham mais liberdade para oficializarem os ritos, atendendo desse modo aos interesses dos senhores locais. Constatou-se, também, que os escravos exerceram pressões, como a indisposição ao trabalho, a fuga e até mesmo a ameaça de suicídio para não perder algum laço de parentesco estabelecido na comunidade.

Assim, constatou-se uma variedade de arranjos familiares feitos por cativos naqueles sertões, onde predominavam pequenas propriedades e economia voltada para o mercado interno. Por outro lado, constituir família no cativo, principalmente antes da lei 2040, era caminhar no fio de navalha, pois os laços familiares estavam sujeitos a serem desfeitos mediante vendas e partilhas indesejadas (MENTCALF, 1987).

VIVENDO EM FAMÍLIAS – CASAMENTOS E ARRANJOS FAMILIARES ENTRE OS ESCRAVOS.

O sacramento do matrimônio, apesar de não ser comum à maioria dos escravizados, representava a importância dessa instituição para aqueles que conseguiam chegar ao altar. Todavia, o baixo índice de casamentos entre os escravos não quer dizer que inexistiu famílias (SCHWARTZ, 1988).

Diferente do que afirma a historiografia para a região Sudeste, de que as uniões legais envolvendo escravos foram mais frequentes em grandes propriedades, com maior possibilidade de uma vida estável do que nas pequenas propriedades, os cativos das regiões sertanejas do Nordeste, onde predominava um perfil sócio-demográfico, caracterizado por pequenas posses, gozaram de uma vida familiar, inclusive com certa estabilidade ao longo do tempo. O que caracterizava a vida familiar em pequenas escravarias eram os diversos tipos de arranjos familiares engendrados pelos cativos e fatores externos de ordem econômica como a venda ou herança, que em algum momento poderia interferir na estabilidade da família escrava.

No sertão sul do Piauí, no final do século XIX, Déborah Gonsalves constatou que as possibilidades de os cativos estabelecerem matrimônio eram menores, haja vista um grande número de eles viverem em pequenos planteis. A autora verificou que as uniões envolvendo escravos atingiram pouco mais de 3%. Afirma, ainda, que esse número reduzido de casamentos não é representativo da organização familiar dos escravos de São



Raimundo, primeiro porque as uniões consensuais não eram consideradas pela Igreja, além do que, as exigências burocráticas e a proibição da separação de casais escravos e seus filhos, a partir da segunda metade do século XIX, somando-se a isto o pouco interesse dos senhores em incentivarem seus escravos a legitimarem as uniões perante a Igreja (SILVA, 2013).

Em 1856, havia em Piracuruca 899 escravos crioulos e 53 escravos africanos. De acordo com Cristiany Rocha, é preciso levar em conta a questão da origem dos cativos para o estudo da família escrava, pois a partir da segunda metade do século XIX a escravaria era composta não por africanos, mas por seus filhos e netos. Essa questão é de suma importância para entender as normas e práticas familiares dos escravos a partir da cultura herdada dos africanos (ROCHA, 2004).

Infelizmente, os registros paróquias não informam, também, a origem dos cativos, o que inviabiliza aprofundar a importância da herança cultural africana dos cativos para a família escrava em Piracuruca. Mesmo em grandes planteis como de Pedro de Britto, torna-se difícil, pois a maioria dos cativos é identificada como brasileiros nascidos na freguesia de Piracuruca. Ademais, os cativos filhos de pais africanos não têm sua filiação apontada nas fontes. No entanto, não podemos excluir a importância das recordações culturais africanas para a experiência familiar desses cativos, analisando indícios sobre as esperanças e expectativas dos escravos em torno da família (SLENES, 2011).

Apesar das matrículas não especificarem a origem dos cativos em Piracuruca, de acordo com o censo de 1872, quase a totalidade era de crioulos. Praticamente, toda a população escrava era de nacionalidade brasileira, constando apenas 2 estrangeiros, certamente escravos africanos. O que poderia significar uma escravaria recente e em plena reprodução. Marcondes e Falci indicaram a possibilidade de um crescimento vegetativo positivo da população escrava no Piauí, a partir da década de 1850, dado a presença de uma grande proporção de crianças escravas e de mulheres em idade fecunda (15 a 49 anos), chegando a 54,9% em Oeiras e 62,5% em Teresina. De acordo com os autores, “*a reprodução natural pode ser entendida como um condicionante do desenvolvimento econômico e da manutenção de um contingente demográfico cativo significativo na região*” (MARCONDES e FALCI, 2001). Por outro lado, as taxas de nupcialidade entre os escravos mantêm-se reduzidas e a proporção de mulheres solteiras com filhos é



significativa. Esse dado indica que grande parte dos cativos vivia em relações consensuais estáveis ou temporárias, à revelia dos mandamentos da Igreja.

Em 1872, dos 710 escravos recenseados nas duas paróquias da freguesia de Piracuruca, apenas 4,4% eram casados ou já haviam contraído matrimônio alguma vez na vida. Desse modo, 95,6% dos escravizados em Piracuruca eram solteiros na época do Censo⁴². De acordo com a mesma fonte, apenas 32,8% da população livre em Piracuruca eram casadas ou foram em algum momento da vida. Isto nos leva a crer que o discurso da Igreja não estava sintonizado com a prática conjugal da maioria da população livre ou escravizada; na medida em que esta vivia uma vida familiar fora das práticas oficiais da Igreja. Esse diminuto percentual de pessoas escravas casadas deve ser questionado, pois o encarregado registrou apenas os casais que tiveram suas uniões legitimadas pela Igreja Católica, não considerando as relações consensuais estáveis ou esporádicas, bastante comuns entre cativos e livres.

Em Piracuruca, em 1874, a proporção de crianças e mulheres escravas com idade entre 15 e 49 anos chegava a 38%, e 24,9%, em relação aos homens cativos. Já os menores de 15 anos, somavam 196 crianças, ou seja, 35,4% da escravaria. Esse número indica um plantel com uma população escrava jovem, em plena reprodução.

Em 1874, de um total de 172 proprietários que aparecem na lista de classificação dos escravos para serem libertos pelos fundos de emancipação, 75 detinham 1 escravo, 66 de 2 a 5 escravos, 27 de 6 a 10 escravos, 3 de 11 a 20 escravos e 1 proprietário acima de 41 cativos, totalizando 551 escravos, divididos em 231 homens e 320 mulheres. Quanto ao estado civil, a maioria dos homens e mulheres escravizados era solteira (378) e casados, ou alguma vez casados na vida, somavam 35 escravos, representando um percentual de 6,4%. Desse contingente, 14 pertenciam a grandes posses, acima de 20 cativos. Mais da metade dos escravos casados na lista de classificação pertenciam a pequenos e médios planteis. Dessa forma, acredita-se que o tamanho da escravaria possa ter influenciado na constituição de arranjos familiares para os cativos de pequenos planteis, em especial naqueles constituídos por uma família escrava.

⁴²Recenseamento Geral do Império de 1871. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Império%20do%20Brazil%201872.pdf>. Acesso: 01 mar. 2016.



No entanto, essa realidade pode ser relativizada, pois, os dados sobre a população escrava nem sempre refletiam as relações sociais ou os laços de parentescos tecidas por eles. Acredita-se que a maioria dos cativos de Piracuruca tivesse laços de parentescos e, assim, pode-se dizer que o reduzido número de famílias escravas legitimadas perante a Igreja, não representava os vínculos familiares de grande parte dos cativos. Os laços se constituíam para além da convivência domiciliar, longe dos olhos da Igreja, em outros espaços como no trabalho, nas roças e festividades, algo que dificilmente as fontes registram.

Entre eles, temos o exemplo do casal Candido e Josefa, escravos do capitão Adriano Lourenço Mendes, que no dia 20 de novembro de 1850, em Piripiri, freguesia de Piracuruca, foram casados pelo vigário Joaquim Antonio Benevenuto Magalhães. Serviram como testemunhas, além do próprio capitão, Adriano Lourenço, Lenizio Medeiros Barbosa. Ao que consta no registro de casamento os nubentes eram naturais da freguesia de Piracuruca⁴³. Complementando as informações do registro de casamento com a matrícula de escravos, foi possível enriquecer um pouco mais a biografia de ambos.

Verificamos na lista de classificação de 1874, que Candido, crioulo, e Josefa, cabra, casaram-se ainda muitos novos, com 23 e 12 anos de idade, respectivamente. De acordo com a legislação eclesiástica, a idade mínima para constituir casamento era de 12 anos para as mulheres e 14 anos para os homens. Exerciam à época da classificação a profissão de roceiros. Durante os 24 anos que separam o registro de casamento da lista, o casal teve 10 filhos, sendo um livre em virtude da Lei 2040, de nome Manoel. São eles: Filipe, cabra, o mais velho dentre os filhos, com 22 anos de idade, solteiro, roceiro; Sabina, mulata, 18 anos, solteira, roceira; Francisco, cabra, 15 anos, solteiro, roceiro; Manoela, cabra, 11 anos, solteira, roceira; Luiza, mulata, 9 anos; Severa, cabra, 8 anos; Felomena, mulata, 7 anos e as mulatas Amélia e Francelina, ambas com 3 anos de idade, provavelmente gêmeas⁴⁴. Ressalta-se que esta família constituía o plantel do referido senhor, que no registro de matrícula aparece com a posse de 12 cativos.

Encontramos os registros de batismos de apenas 5 dos 10 filhos de Candido e Severa. O primeiro foi o de Joaquina, nascida em 11 de março de 1861 em Piripiri, que não

⁴³ Registros de Casamentos (livros 01). Acervo da Secretaria Paroquial de N. S. do Carmo de Piracuruca.

⁴⁴ Lista de classificação dos escravos para serem libertos pelos fundos de emancipação - 1874. APEPI. Série: Escravos. Subsérie: Piracuruca: Caixa 417.



aparece na classificação de 1874. Talvez tenha morrido ou sido vendida para outro senhor. O registro mais recente encontrado foi o de Manoel, pardo, livre pela lei, nascido em 05 de março de 1873. Todos os padrinhos dos filhos batizados eram de condição livre. Francelina e Luiza foram batizadas na Fazenda Botica e os demais na capela de N. S. dos Remédios em Piripiri⁴⁵.

Essa família constituída por 12 pessoas, sendo 11 escravos e um liberto por foça de lei, nos leva a concluir que Candido e Josefa vivenciaram uma vida familiar estável, por mais de 22 anos, em ambiente favorável ao estabelecimento de uma rede de sociabilidades. Por pertencerem ao mesmo proprietário, esse casal pode gozar de uma vida em comum, enfrentando as agruras do cativeiro juntos. E ali já havia duas gerações.

É bem provável que o casal teve que enfrentar um longo caminho para conquistar a autonomia familiar através do casamento. Além da burocracia eclesiástica vigente no século XIX, que dificultava o casamento católico tanto entre as pessoas livres como cativas, como já mencionado, a possibilidade de os escravos unirem-se em matrimônio dependia da permissão senhorial, assim como a realização da cerimônia.

Mesmo não havendo interferência de senhores na escolha de nubentes, o momento e a escolha dos locais do casamento, talvez dependessem mais dos senhores do que da vontade dos escravos. Em Piracuruca, as cerimônias geralmente ocorriam em alguma capela ou oratório da fazenda. Também eram comuns senhores aproveitarem momentos de festividades da paróquia para celebrar o casamento dos escravos na matriz ou em visitas dos párocos por ocasião das desobrigas. Assim, 33 matrimônios de cativos foram realizados nas propriedades privadas – fazendas e sítios – representando um índice de 41,8%, a exemplo de Candido e Josefa, que receberam as bênçãos no local em que residiam, servindo de testemunhas o próprio senhor e outra pessoa livre. Já aqueles realizados na Igreja Matriz, 32, somam percentual de 40,5%; havendo, assim, certo equilíbrio entre os locais de realização das cerimônias. Por outro lado, nas capelas ou oratórios públicos foram realizados 14 casamentos, num total de 17,7% das uniões realizadas perante a Igreja⁴⁶.

⁴⁵ Registros de batismos. Acervo da Secretaria Paroquial de N. S. do Carmo de Piracuruca.

⁴⁶ Registros de Casamentos (livros 01 e 02). Acervo da Secretaria Paroquial de N. S. do Carmo de Piracuruca.



Uma informação relevante para o estudo das relações sociais dos cativos e dos laços que eles estabeleciam com outros sujeitos pode ser constatado a partir do registro das testemunhas dos matrimônios e batismos. Constatamos que em quase a totalidade dos casamentos envolvendo escravos, forros e libertos em Piracuruca as testemunhas eram livres; encontramos apenas uma testemunha de condição escrava. Foi no caso do casal Elis, natural da freguesia de Parnaíba, escravo de Seledonio Machado e Maria Teresa de Jesus, natural da freguesia de Campo Maior, filha de Joaquim Pereira e Ana Maria da Conceição. Esse casal recebeu as bênçãos matrimoniais do reverendo Domingos de Freitas e Silva, no dia 30 de janeiro de 1856, na capela de N. S. dos Remédios de Piripiri, freguesia de Piracuruca, na presença das testemunhas Antônio Rodrigues dos Santos e Joaquim, escravo de Carolina Rodrigues.

De acordo com a lista de classificação (1874), os arranjos familiares em Piracuruca, envolvendo escravos, estavam organizados da seguinte forma:

- Casamentos entre escravos, com filhos livres pela lei e filhos escravos: 5;
- Casamentos entre escravos com apenas filhos escravos: 4;
- Casamentos entre escravos com apenas filhos livres pela lei: 1;
- Casamentos mistos: 7, sendo:
- Homem escravo e mulher livre: 3;
- Homem livre e mulher escrava: 4;
- Escravas solteiras com filhos: 57.

Constatamos em Piracuruca, uma variada presença de indivíduos que não pertenciam ao núcleo familiar e nem a grupo de escravos, constituindo-se nos agregados.

Os agregados formaram uma categoria importante, não só no Piauí, como em diversas regiões do Brasil, constituindo-se num imenso contingente populacional que não era nem escravistas e nem escravos (CABRAL e ARAUJO, 2011). Cacilda Machado (2006) constata que no Paraná, na passagem do século XVIII para o XIX, à medida que se reduzia a população cativa, mais agregados eram utilizados como mão de obra. Este contingente de homens e mulheres, pobres livres ampliavam as possibilidades de casamentos mistos com cativos, mesmo gozando de uma condição mais favorável. A autora mostra que homens desta categoria eram os candidatos ao casamento com mulheres



escravizadas, sendo o contrário pouco comum, pois mulheres livres tendiam a não se casar com cativos.

De acordo com Alida Mentcalf, os casamentos de escravos com livres “*proporcionaram uma base para uma vida familiar estável*” (MENTCALF, 1987, p. 237). O agregado, nesse sentido, passa a ser cada vez mais valorizado pelos senhores, na medida em que a capacidade de se investir em mão de obra escrava diminuía, muitas vezes, passando a viver nas mesmas condições que os trabalhadores cativos.

No entanto, para que o matrimônio se concretizasse às vezes dependia do senhor, pois mesmo com o interesse dos contraentes, “*a vontade do senhor estava sempre subjacente a intenção dos casais mistos*” (GOLDSCHMIDT, 2004, p. 119). Essa situação poderia ser vantajosa para o senhor, pois a autoridade sobre o escravizado, poderia se estender ao conjugue que não era cativo.

É o caso de Teresa, crioula, 47 anos, cozinheira, escrava de Theodora Maria do Espírito Santo, casada com Antonio Camarço, homem livre. Na matrícula de escravos Antonio Camarço aparece como pai das duas filhas de Teresa, Emilia, cabra, 9 anos de idade e Raimunda, cabra, 7 anos de idade. O casal residia em Piri-piri, no domicílio que pertencia à senhora de Teresa.

Uma trama intrigante sobre a história dessa família refere-se à escrava Emilia. Em 28 de maio de 1879, José Coelho de Resende fez uma petição na delegacia de polícia de Piri-piri, para intimar a José Eusébio de Carvalho, João Bandeira da Silva e dona Maria do Nascimento, mulher daquele, para tratarem de um assunto envolvendo a escrava Emília, filha de Teresa. Ao que parece, as testemunhas eram vizinhas de dona Theodora Maria do Espírito Santo, então tida por senhora da referida escrava. Aqueles seriam as testemunhas de um libelo aberto a favor de Emília, já que parece ser um caso de re-escravização e direitos tomados pela senhora e seus filhos.

A história começa da seguinte maneira. Pouco tempo após nascer, Emilia, de propriedade de dona Theodora Maria do Espírito Santo, recebeu em doação duas novilhas de “*Thomé de tal, que dela se dizia pai*”, para produzir com as reses pecúlio necessário para comprar de sua liberdade, assim que completasse 15 anos. As novilhas foram recebidas e administradas pela referida senhora “*chegando a 30 cabeças de gado que*



*existiriam por um tempo*⁴⁷. No entanto, dona Theodora se utilizou das cabeças de gado, vendendo, gastando e matando, e quando de sua morte o patrimônio de Emília estava reduzido a três cabeças. Ainda em vida a senhora tinha feito uma promessa formal, e solene, de deixar liberta por sua morte a escrava Emília, que, no entanto, não ocorreu e a escrava foi arbitrariamente inventariada nos bens deixados por dona Theodora Maria. Infelizmente, não localizamos o inventário. Temos apenas o processo aberto pelo então promotor José Coelho de Resende.

No depoimento, as testemunhas confirmaram, “por ouvir dizer”, que Thomé de tal, dito pai de Emília, doou as duas novilhas para serem aplicadas em sua liberdade. O que chama atenção, neste momento, é o fato de que Emília teria com o pai, Thomé, e não Antônio Camarço, como se registra na matrícula de 1874. Não encontramos o registro de batismo de Emília. Acredita-se que ela tenha nascido por volta de 1862, de uma relação passageira entre Teresa e Thomé. Raimunda, a outra filha de Teresa, nasceu em 29 de junho de 1865, sendo batizada em Piri-piri como filha natural. Também, não consta o nome do pai de Raimunda. Foram padrinhos Donato José da Campanha e Raimunda Maria da Conceição.

O que levou Teresa a legitimar sua união com Antônio Camarço? Em 1871, com 28 anos de idade, já aparece casado com Teresa, com 42 anos⁴⁸. Não encontramos o registro de casamento do casal, podendo significar que eles viviam uma união consensual estável. Theresa conviveu com seu esposo e rebentos no domicílio escravista, compartilhando as auguras e o dia a dia do trabalho. Talvez Thomé fosse o primeiro parceiro de Teresa, tendo falecido ou rompido a relação quando Emília nasceu, no entanto, reconhecendo a paternidade ao doar as duas novilhas. Teresa, por outro lado, buscou estabelecer outro vínculo familiar, casando com Antônio Camarço, que passou a residir no domicílio em que vivia Teresa e suas duas filhas, sendo reconhecido como o pai de Emília e Raimunda. Neste caso a união foi vantajosa, também, para o senhor de Teresa.

Ressalte-se que este tipo de união mista não se trata apenas de uma autonomia dos escravos nas escolhas de parceiros, arranjos matrimoniais, fora da escravaria. A razão maior talvez esteja no tamanho do plantel, alguns constituídos apenas por uma família, o

⁴⁷ Ação de liberdade da escrava Emília. APEPI. Série: Municípios. Subsérie: Piri-piri. Caixa: 170.

⁴⁸ *Mappa Geral do Segundo Districto de Periphery*, 1871. APEPI. Piri-piri. Caixa: 170.



que dificulta a opção escolha de parceiros ali. Outra razão é o diminuto número de mulheres aptas para o casamento naquele vasto sertão, onde geralmente escravas se casavam, ou se uniam, a homens pobres livres. O contrário é uma possibilidade menor.

Dos 551 cativos classificados em 1874, mais da metade (322), possuía algum vínculo familiar. A outra metade era de indivíduos solteiros que aparentemente não possuíam algum tipo de parentesco. Como se verifica acima, havia os casais mistos, formados por escravos e livres (7), que pertenciam a pequenos e médios planteis. Desse total, são 4 casais formados por mulheres escravas com homens livres e 3 por homens escravos com mulheres livres, todos com filhos⁴⁹.

Para o Ceará, ao longo do século XIX, o estudo de Ana Sara sobre as relações familiares no Cariri, região sul da província, analisa muitas dessas situações, demonstrando que na configuração da sociedade do sertão cariense, muitos trabalhadores escravos e livres pobres viviam e trabalhavam lado a lado, muitas vezes nas mesmas condições precárias de trabalho e dominação, formando uma variedade de arranjos familiares de acordo com as possibilidades concretas vivenciadas por aqueles sujeitos (CORTEZ, 2008).

Nos registros paroquiais, no que se refere às uniões mistas de escravos com pessoas livre, encontramos 44 uniões, em que os homens escravizados se casaram mais do que as mulheres. Foram 30 uniões de homens escravos com mulheres livres, contra 14 de mulheres escravas com homens livres.

Outra forma de configuração de família mista envolvia escravos, libertos e forros. Em relação aos forros e libertos o número de casamento envolvendo as mulheres é superior, com 6 casamentos registrados entre as mulheres e 4 envolvendo homens forros ou libertos.

Foram três casamentos de homens forros com mulheres escravas e três casamentos de homens escravos com mulheres forras; um casamento de homem liberto com uma mulher escrava e outro de homem escravo com uma mulher liberta; dois casamentos de homens livres com mulheres forras.

A partir dos registros batismais, identificamos outras formas de famílias que se constituíam fora das regras matrimoniais ditadas pela Igreja, caracterizadas por famílias

⁴⁹ Lista de classificação dos escravos para serem libertos pelos fundos de emancipação – 1874. APEPI. Série: município. Subsérie: Piracuruca. Caixa 417.



matrifociais às vezes denominadas de incompletas, constituídas por mães com seus filhos naturais. Essas famílias surgiam de relações consensuais, quando o casal vivia junto, mas sem contrair o matrimônio, geralmente com filhos, ou de relações esporádicas, passageiras. Relações muito comuns, tanto entre livres quanto entre escravos, no Brasil oitocentista.

Esta forma de arranjo familiar era predominante em Piracuruca, com grande número de crianças tidas por ilegítimas. Ao se acrescentar essas famílias, o percentual de cativos com algum laço familiar na lista de classificação, atinge 24,7% dos cativos, o que representa 137 famílias. Já nos registros de batismos encontramos 445 famílias desse tipo, num total de 477 crianças batizadas no período entre 1850 e 1888. Desse total, apenas 32 crianças eram filhos de pais legítimos⁵⁰.

A presença considerável de crianças ingênuas e mulheres escravas, ligadas por laços de parentescos, evidencia a reprodução natural, mesmo em pequenos plantéis, sendo recorrente nos registros de batismo estabelecer a filiação somente através das mães. Daí constar um grande número de famílias constituídas por mães solteiras, em relações consensuais estáveis ou esporádicas. No entanto, a ausência do pai nos registros não significa que ele era desconhecido. No entanto, para estas famílias, mais, do que para as ditas legítimas, nucleares, os riscos de se desfazerem os laços eram maiores, seja em casos de vendas ou por partilhas indesejadas (MENTCALF, 1987).

Dos 36 escravos batizados, de propriedade de Pedro de Britto, 20 eram filhos legítimos e 16 filhos tidos por naturais, destes apenas os nomes das mães aparecem nos registros. Desta forma as famílias consensuais não são consideradas, o que restringe a percepção da família escrava. Por outro lado, encontramos na matrícula cinco famílias matrifocais, formada pelas mães escravas e seus filhos, perfazendo o total de 17 cativos.

Os dados indicam que nestas famílias a quantidade de filhos era elevada, deduzindo-se daí que ali viviam relações consensuais estáveis. E, mesmo quando a figura do pai era ausente, havia certa estabilidade familiar. Era o caso de Bernardina, parda, 41 anos de idade, solteira, que em 1874 era mãe de seis filhos escravos: Herculano, pardo, 19 anos, solteiro, vaqueiro; Ephigenia, parda, 17 anos, solteira, cozinheira; Raimundo, parda, 12 anos, solteira, cozinheira; Miguel, pardo, 7 anos, Zeferina, preta, 13 anos, solteiro,

⁵⁰Registros de Casamentos (livros 01 e 02). Acervo da Secretaria Paroquial de N. S. do Carmo de Piracuruca.



servente; Luiza, preta, 3 anos. Bernardina exercia a profissão de fiandeira. A frequência do intervalo entre os filhos era igual aos cativos casados.

Casar, ter filhos e batizá-los, viver uma vida familiar estável, com certa autonomia dentro do cativeiro, não foi muito incomum entre os escravizados no Piauí, assim como Brasil, oitocentista. Seja como uma forma de resistência, a atenuar as agruras das péssimas condições de vida, seja para ampliar os laços de convivência e solidariedades. Dessa forma, as relações de parentescos e sociabilidades, deveriam representar uma das dimensões da luta cotidiana por condições mínimas, na busca por maiores espaços de autonomia, direitos e liberdades. Sem dúvida, deve-se considerar as limitações impostas pelo sistema escravista, e o tamanho da escravaria, à constituição de arranjos familiares.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Ivana Campelo e ARAUJO, Johny Santana de. Para uma releitura historiográfica sobre as categorias de trabalho rural do Piauí na segunda metade do século XIX. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH - São Paulo, julho 2011.

CORTEZ, Ana Sara Ribeiro Parente. **Cabras, caboclos, negros e mulatos: a família escrava no Cariri cearense (1850-1884)**. 2008. 245p. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, p. 113-114.

FARIA, Sheila de Castro. O cotidiano do negro no Brasil escravista. In: ANDRÉS-GALEGO, José (org.). **Tres grandes cuestiones de la historia de Iberoamericana**. Madrid. Fundación Mapfre Tavera, 2005, p. 69. Disponível em: <http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000209> Acesso em: 24 mar. 2015.

GOLDSCHMIDT, Eliana Rea. **Casamentos Mistos – Liberdade e escravidão em São Paulo colonial**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004.

MACHADO, Cacilda. **A Trama das Vontades**. Negros, pardos e brancos na produção da hierarquia social (São José dos Pinhais - PR, passagem do XVIII para o XIX). 360 f., 2006. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MARCONDES, Renato Leite; FALCI, Miridan Britto Knox. *Escravidão e reprodução no Piauí: Teresina (1875)*. In: **Congresso Brasileiro de História Econômica**, 4, 2001, São Paulo. Anais. São Paulo: ABPHE, 2001.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

METCALF, Alida C. Vida familiar dos escravos em São Paulo no século dezoito: o caso de Santana de Parnaíba. **Estudos Econômicos**. v.17, n.2, p. 229-243, maio/ago. 1987, p. 238.

REIS, Isabel Cristina F. dos. **A família negra no tempo da escravidão: Bahia, 1850-1888**. Tese (doutorado). 2007. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

REVEL, Jacques. **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROCHA, Cristiany Miranda. **Histórias de Famílias Escravas: Campinas, século XIX**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: Engenhos e senhores de escravos no Brasil Colonial, 1550-1835**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SCOTT, Ana Silva Volpi. As teias que a família tece: uma reflexão sobre o percurso da história da família no Brasil. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 51, p. 13-29, jul./dez. 2009. Editora UFPR.

SCOTT, Ana Silvia Volpi. “Descobrimo” as Famílias no passado brasileiro: uma reflexão sobre a produção historiográfica recente. In: **História da Família no Brasil Meridional: temas e perspectivas** / Organizadores Ana Silvia Volpi Scott *et al.* – São Leopoldo: Oikos; Editora Unisinos, 2014.

SILVA, Déborah Gonsalves. **Arranjos de Sobrevivência: relações familiares entre escravos no sertão do Piauí. (São Raimundo Nonato, 1871-1888)**. 2013. 111p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Do Maranhão – UFMA. Centro de Ciências Humanas – CCH. Programa de Pós-Graduação em História Social.

SLENES, Robert W. **Na senzala, uma flor - Esperanças e recordações na formação da família escrava: Brasil sudeste, século XIX**. 2. Ed., Campinas, SP: Editora da Unicam, 2011.



TRAJETÓRIAS DE TRÊS MULHERES AFRODESCENDENTES PROFESSORAS TERESINENSES

*Ilanna Brenda Mendes Batista*⁵¹
*Débora Silva Viana*⁵²

RESUMO: A presente pesquisa teve o objetivo de entender como e qual foi o processo vivenciado por três professoras afrodescendentes do curso de Pedagogia, desde o início de sua formação escolar, até assumirem à docência, tendo por base suas trajetórias de vida escolar e profissional, reconstituídas por meio de memórias individuais. Nesse sentido, para identificar tais experiências a investigação fez referência as três mulheres que foram selecionadas a partir de traços de suas trajetórias de vida pessoal, social e profissional das quais pudessem caracterizar um perfil de acordo com o objeto de estudo. Para isso, fizemos uso da Metodologia da história Oral por meio de entrevista semiestruturada, anotações em campo das descrições destas experiências ditas e/ou vivenciadas pelas professoras. Autores como, Cunha Jr. (2008;2011), com estudos sobre racismo e memória, Castells (1999), Hall (2003) e Ferreira (2004) dos conceitos de identidades, colaboraram com nossas reflexões. Por fim, percebemos que, as trajetórias de vida dessas professoras revelaram a presença de racismo e preconceitos enfrentados. A superação, está profundamente atrelada à educação, tanto na família como na escola, na universidade, na sociedade, mas, essas mulheres afrodescendentes ainda enfrentam barreiras relacionadas a imagem do negro dentro da sociedade brasileira. Nesse sentido, é preciso investir em melhorias da qualidade de ensino, visando à universalização de uma educação para a inclusão e a valorização de todos/as.

Palavras-chave: Mulheres. Afrodescendência. Identidade.

INTRODUÇÃO

Este estudo é uma ampliação do trabalho monográfico da graduação defendida na Universidade Federal do Piauí, que teve como tema: Reflexões sobre mulheres afrodescendentes de sucesso: experiências do “gostar de si”. É importante ressaltar que a razão principal para a realização do procedimento científico desta pesquisa foi fundamentada em considerações acerca das realidades da população afrodescendente, principalmente das mulheres afrodescendentes que exercem à docência em Teresina.

O objetivo deste estudo foi entender como e qual foi o processo vivenciado por três professoras afrodescendentes do curso de Pedagogia, desde o início de sua formação escolar, até assumirem a docência, tendo por base suas trajetórias de vida escolar e

⁵¹ Graduada em Lic. em Pedagogia pela UFPI, aluna do Curso de Espec. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – NEAD/UESPI). E-mail: ilannabrenda@hotmail.com.

⁵² Mestra em História do Brasil pela UFPI. Especialização em Educação a Distância – NEAD/UESPI. Graduada em Licenciatura Plena em História pela UFPI. E-mail: d.silva.viana@hotmail.com.



profissional, reconstituídas por meio de memórias individuais. As três entrevistadas, possuem graduação em Pedagogia, uma delas é pós-graduada em Ciências Sociais e Doutora em Educação. As outras duas possuem mestrado em Educação. E trabalham as questões étnico-raciais em suas práticas educacionais na Universidade Federal do Piauí. Uma delas é militante do movimento de mulheres negras e leciona na Universidade Estadual do Piauí.

As reflexões desse estudo buscaram responder à questão norteadora da pesquisa: qual foi o processo vivenciado pelas três professoras afrodescendentes desde o início de sua formação escolar, até assumirem a docência? Elas são afrodescendentes com pós-graduação em Educação, que trabalham no ensino superior.

No percurso metodológico optamos por uma abordagem de cunho qualitativo, que segundo, as investigações que adotam o procedimento qualitativo “têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares” (RICHARDSON, 1999, p.80). “O termo qualitativo implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p.28). Deste modo, buscamos uma reflexão dos significados que um grupo de mulheres atribuíam as suas trajetórias de vida na cidade de Teresina, capital do estado do Piauí.

Do ponto de vista dos objetivos a pesquisa foi exploratória, pois fez uso da metodologia da história oral com mulheres afrodescendentes que tiveram experiências práticas com o problema. Segundo Alessandro Portelli (2006), as fontes orais revelam as memórias e os pensamentos referentes às experiências vividas.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, pois permite aprofundar as questões, de acordo com Mattos (2005), as questões não precisam seguir a ordem prevista no roteiro da entrevista e poderão ser formuladas novas questões no decorrer da entrevista. Para isso, elas assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, solicitando a permissão para gravar o áudio, e também foram feitas anotações de observações durante as entrevistas.

As entrevistas foram realizadas no período da graduação, para a pesquisa do trabalho de conclusão de curso de Pedagogia. Neste artigo, fizemos a utilização das mesmas, dando enfoque as Mulheres afrodescendentes que exercem a docência. Então dentre as 21 (vinte e uma) entrevistas realizadas, selecionamos apenas as 3 (três), que nos



possibilitaram a realização deste trabalho. Depois da escolha dos sujeitos, fizemos contatos via e-mail para saber se elas poderiam nos fornecer outras informações que não tinham nas entrevistas sobre suas trajetórias de vida até assumirem à docência. Para proteger a identidade das entrevistadas utilizamos nomes fictícios⁵³ para identificação das mesmas, essa opção foi uma escolha que ocorreu juntamente, com as professoras entrevistadas.

Para analisar os dados da pesquisa, utilizamos alguns tópicos técnicos da análise de conteúdo, que “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. [É uma leitura que] vai além de uma leitura comum” (MORAIS, 1999, p. 2, grifo nosso). Esta técnica de análise de dados foi escolhida porque ao desenvolver a descrição qualitativa do conteúdo, as interpretações dos dados dão sentido à matéria-prima da análise de conteúdo, possibilitando uma análise crítica do que precisa ser atentamente capturado até mesmo como não dito: os sentimentos, o choro e o silêncio.

Para versar os dados da pesquisa dialogamos com alguns autores que consolidaram a nossa fundamentação teórica, são eles: Cunha Jr. (2008;2011), com estudos sobre racismo e memória, Castells (1999), Hall (2003) e Ferreira (2004) dos conceitos de identidades. Para efeitos de análise e organização, o desenvolvimento deste artigo está dividido em dois tópicos. O primeiro, “A construção da identidade” inicia o debate sobre alguns termos considerados essenciais para uma aproximação mais detalhada a problemática desenvolvida no estudo; e o segundo, “As Trajetórias: Fatores da vida pessoal e profissional que revelam a concretização de assumir à docência”, onde apresentamos alguns fatores que identificados nas narrativas que, concorreram para a obtenção a carreira profissional docente.

A construção da identidade

Entendemos a identidade como um conjunto de vivências, significados e valores de um povo. Castells (1999) aponta, “entendo por identidade o processo de construção de

⁵³ Os três nomes escolhidos para as entrevistadas desse estudo, são nomes de origem Africana. Dayo: Alegria alcançada, Ipyana: Graça divina e Mabili: Vento do Leste trazendo religião e cultura. Esses codinomes muito dizem sobre as trajetórias das três entrevistadas deste estudo e do desenvolvimento deste trabalho, por isso a escolha deles. Nomes disponíveis em: <http://www.geledes.org.br/significados-dos-nomes-proprios-africanos/>. Acesso em: 14 de ago. de 2016.



significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o (s) qual (ais) prevalece (m) sobre uma fonte de significado”. (CASTELLS, p.22).

Hall (2003) analisa outro aspecto que permeia a identidade, chama atenção para o processo de globalização de caráter provisório e variável, pois para Hall a sociedade moderna se constitui por mudanças constantes e rápidas, e é isso que a diferencia da sociedade tradicional. Pois, na sociedade moderna, não existe nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei. Nesse sentido, o sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em momentos distintos, formadas e transformadas continuamente.

O conceito de identidade está originalmente relacionado à construção da história de um indivíduo, com seu conjunto de significados e experiências. A identidade é construída no contato com o outro, nas relações interpessoais. Nessa visão, a identidade é vista como composta de afirmações e alteridades mutáveis, é um processo em constante construção, não é fixa.

Nesse sentido, percebemos a existência de múltiplas identidades, sendo necessário distingui-la de funções que são definidas segundo a estrutura organizacional de uma sociedade, como por exemplo, ser mãe, pai, filho, estudante, professora/o, religiosa/o, político, entre outros. São diversas as atribuições que influenciam o comportamento do ser humano por consequência das regras e valores sociais. Destarte, além de identidades múltiplas podemos falar em processos identitários, pois para Ferreira (2004), a identidade:

É um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças de referências e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos, determinadas por sua participação em certos processos provocadores de impacto existencial (FERREIRA, 2004, p. 46).

Nesse sentido, Ferreira (2004) define processos identitários como uma categoria, pessoal, fundamentalmente social e política. Ele ainda afirma que a identidade “é considerada como referência em torno da qual o indivíduo se auto reconhece e se constitui estando em constante transformação e é construída a partir de sua relação com o outro”. (FERREIRA, 2004, p. 47). Portanto, a identidade é um procedimento de constante transformação e não deve ser vista com entendimentos imutáveis, deve-se analisar uma



pluralidade de questões e refletir a mais adequada ao processo transitório em que vive a pessoa. Diante disso, cabe perguntar das identidades afrodescendentes, como estão aparecendo? Como as professoras desta pesquisa se auto identificam?

Em nossa cultura, onde os padrões de beleza são predominantemente eurocêntricos, pois os “traços que envolvem o perfil do negro implicam valores negativos, por exemplo, a incapacidade intelectual, sem competência para o trabalho livre, preguiça, subserviência, violência, traição etc.”. (SANTOS, 1998, p. 177). Vivemos numa cultura visual, a todo o momento os nossos olhos julgam “isto ou aquilo” e a imagem da pessoa afrodescendente foi construída a partir do olhar do eurodescendente. (SANTOS, 1998).

As identidades afrodescendentes vão sendo escondidas na medida em que essa população visa a sua aceitação por meio da ideologia do branqueamento. Como explica (BENTO, 2002, p.25) “No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais”.

Nesse sentido, o que se tem observado é uma construção de sentidos por meio da visão, e esse fenômeno poderá trazer aspectos que valorize as identidades afrodescendentes. Mas, para isso, é extremamente necessário que possamos abrir debates para essas discussões, inclusive na academia, que poderá lançar um novo olhar para a pessoa afrodescendente e também para as mulheres. Aqui entra em “cena” a mulher afrodescendente, que enfrentou preconceitos e para assumir uma identidade afrodescendente, passou e continua a passar por todo um processo de autoconceito e auto identificação, ao longo de sua vida.

No relato a seguir, a entrevistada apresenta sua auto identificação como uma identidade racial e de gênero, quando a mesma relata seu reconhecimento como mulher negra:

Eu desde criança sempre me reconheci como mulher negra, me reconheci como afrodescendente pelo motivo de minha mãe se auto reconhecer e ensinou também aos seus filhos (negra mesmo e não ficar dizendo morena escura, morena clara). Apesar de minha família se misturar com outras cores sempre conservamos nossa identidade negra (afrodescendente). (PROFESSORA DAYO, 2016).

No relato da professora percebemos que a mesma entende a categoria identidade como uma característica de sua descendência, também como uma forma de valorizar os



ensinamentos da família, basicamente da mãe. No Brasil, maior parte dos afrodescendentes vive um conflito antes de chegar a ter ciência de sua identidade afrodescendente, mesmo que essa seja sua origem. Pois, a identidade é construída nos grupos sociais e culturais, ela é coletiva. Então, nesse processo de se identificar, podem acontecer mudanças pelo contato com pessoas e culturas diferentes. Entretanto, todas as pessoas têm dificuldades com o diferente. A construção da identidade tem dinamismos que relacionam o eu e o outro, ou a outra, passado, presente, futuro, experiências e vivências que podem favorecer alterações e adaptações. Como no relato a seguir:

[...] dos 14 aos 18 anos a minha identidade era como se eu não fosse negra, eu não me sentia negra, eu não queria falar sobre o assunto. Só quando eu fui participar do movimento negro entre os 18 e 20 anos foi que eu vim descobrir a minha identidade negra. Lá eu tive uma outra visão de tudo aquilo que eu achava que não tinha racismo, foi que eu comecei a ver que tudo aquilo que eu havia passado era racismo. A questão da identidade é muito importante, seja trabalhada a sua identidade racial tem que ser bem trabalhada, independentemente de ser branco, índio, negro, para que seja trabalhada a sua autoestima, é muito difícil você chegar em algum lugar se você não resolver isso. E a identidade de gênero também é muito importante. Você tem que saber que você é uma mulher, que você não é um homem, que você tem característica diferente dos homens, e que são vários desafios para você. (PROFESSORA IPYANA, 2016).

Para a professora Mabili (2016) um momento muito importante da sua vida foi quando se aceitou como negra. Conta que na família há uma mistura de raças, uma mistura de cores, até mesmo porque no Brasil não tem como se falar de uma raça pura, porém não se identificava como negra por achar que era feio e vergonhoso. Então ela só começou a se identificar com a identidade negra, quando passou a conhecer a história e cultura afro-brasileira e africana:

No curso de pedagogia quando comecei a fazer pesquisas, eu fui pesquisar comunidades quilombolas, então comecei a me ver como negra. Eu fui ver toda a importância dessa cultura afrodescendente para nossa formação a nível de Brasil, vi manifestações culturais, aquilo que eles mais apreciavam, histórias dos mais antigos, daquelas comunidades quilombolas, aí eu fui ver o quanto eu perdi com relação a conhecimento sobre a minha história, a cultura africana, na verdade por conta desse nosso sistema que não nos proporciona isso (PROFESSORA MABILI, 2016).

Essas autoafirmações identitárias, relacionadas à afrodescendência não aconteceram de repente, de um dia para o outro. As professoras nos contaram, como iniciaram esse



processo de reconhecimento e afirmação da identidade afrodescendente. Portanto, é pertinente sabermos que a identidade é um processo em construção, como define Ferreira (2004), que ocorre concomitante a outros fatores. Nas três falas essa construção permeia a autoafirmação, o autoconceito, e a autoestima, sabendo-se que esses três fatores são trabalhados ao longo de nossas vidas.

As construções identitárias ocorrem nos contextos sociais em qual estamos inseridos, por isso são mutáveis, se constroem na relação com os outros, (FERREIRA, 2004, p. 47). Essas construções interferem na vida do ser humano, por exemplo, nesse estudo a construção de uma identidade consolidada da mulher afrodescendente e o autoconceito elevaram a autoestima delas, que trouxeram para as mesmas, grandes conquistas, tanto no âmbito social, como profissional.

As pesquisas nesse âmbito vêm buscando mostrar a individualização de identidade, e principalmente das identidades. Castells, (1999) apresenta as chamadas “três formas e origens de construção de identidade”.

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais.

Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostas a estes últimos.

Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo de buscar a transformação de toda a estrutura social. Exemplo: feminismo, que abandona as trincheiras da resistência para fazer frente ao patriarcalismo. (CASTELLS, 1999, p.24).

Partindo desses constructos de identidade podemos atribuir às mulheres afrodescendentes partícipes desse estudo a “identidade de resistência” e a “identidade de projeto” aquela que apresenta uma postura de uma pessoa resiliente, com a capacidade de lidar com seus próprios problemas, vencer obstáculos, seja qual for a situação, desta forma, buscam enfrentar a sociedade com princípios diferentes e mostrar que elas têm identidades afrodescendentes, e que são auto construtoras de seus ideais. É através de sua cultura e de suas histórias de vida que elas procuram seu grupo e sua identificação. A identidade de resistência é assim conceituada por ser contra os padrões estabelecidos na sociedade em



que vivem. Mesmo mascaradamente, esses padrões existem e nos fazem buscar caminhos de reações, bem como galgar possibilidades de auto reconhecimento, como a autoestima.

As Trajetórias: Fatores da vida pessoal e profissional que revelam a concretização de assumir à docência

A reconstrução das memórias das professoras teresinenses integra uma memória coletiva, que diz respeito à trajetória do negro em contexto brasileiro e teresinense e, uma memória específica na cidade de Teresina. Por meio de memórias e narrativas de professoras negras, buscou-se conhecer seu percurso de vida, as lembranças das experiências pessoais e profissionais com relação à questão racial.

[...] trabalhando com a hipótese de que as memórias coletivas mesmo a individual sejam produto de uma cultura realizada numa determinada sociedade, num determinado período histórico. Neste enfoque os artefatos (materiais ou imateriais) do cotidiano que são importantes ou não para os indivíduos, guardam uma relação íntima com a cultura e constituem um acervo de memória. Sendo assim a memória é em parte resultado do patrimônio cultural e histórico de uma localidade (CUNHA, 2011, p. 5).

Nesse sentido, as memórias da trajetória profissional de mulheres afrodescendentes se tornou primordial vista a experiência ligada as suas visualidades relatadas no capítulo anterior e a outras experiências. Para nós, as entrevistadas desse estudo caminharam a contramão de estigmas sociais, pois não se adequaram as expectativas do fracasso das imagens anteriormente citadas.

Vários fatores foram apontados pelas partícipes entrevistadas como importantes influências vividas para levá-las a ter um bom desempenho escolar, como o alcance de um mestrado, doutorado. Tais fatores não podem ser generalizados como determinantes para ter um bom êxito, tendo em vista os indivíduos envolvidos e as variações históricas e sociais, uma observação importante para Lahire, (1997). No entanto, considerando as histórias de dominação e exclusão da pessoa afrodescendente e das três mulheres que colaboraram com os resultados de nossa investigação, os seus sucessos educacionais se revelam com afinidades, e com algumas particularidades. Esses sucessos têm efeitos nas diversas atividades que elas estão fazendo e, para nós são indícios de transformações possíveis.



As professoras entrevistadas, são mulheres nascidas em famílias humildes, são afrodescendentes, mães, professoras com pós-graduação em Educação, exceto a professora Dayo (2016) que é Mestre em Ciências Sociais, mas é doutora em Educação. Elas se consideram vitoriosas, autênticas, determinadas, batalhadoras, por procurar colaborar com suas ações e seus estudos, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Falar de trajetórias não é algo tratado com naturalidade para qualquer pessoa, pode ser ruim para ela, por haver algum momento difícil não superado, que afeta e desperta sentimentos ruins. Pensamos nesse processo como uma construção positiva, pois as mulheres aceitaram socializar suas vidas, suas lutas, as suas trajetórias na escola, na família, na rua, em meio à sociedade; quando nos encontrávamos lembravam-se de algo com relação as suas experiências de vida. Elas viveram experiências consideradas difíceis de lidar, das quais poderiam ter desistido de tentarem superar, alcançarem seus sonhos. Porém, não desistiram, buscaram formas de se sobressair. E sobre isso elas falavam com um tom de orgulho e de superação.

Essa superação nos fez perceber um esforço hercúleo (grandioso). O esforço no trabalho com as outras pessoas é uma marca para que a professora Dayo (2016) (e as outras mulheres afrodescendentes) tenha sucesso. Isso, vem atrelado à consciência de uma crença: a vida das pessoas que importa. Aqui está uma característica que diferencia o sucesso de Dayo (2016) e de muitas outras. Aprender a valorizar a vida: a sua e a dos outros, para ela “tive muita colaboração dos outros para ter chagado onde estou hoje, então esse sucesso que tive, é de muita gente, das pessoas que me ajudaram e ajudam” (PROFESSORA DAYO, 2016)

A professora Dayo (2016), fala do reconhecimento de seu sucesso na medida em que valoriza as pessoas que ajudam. Valorização de si. Por isso valoriza quem lhe ajudou. A simplicidade que ela transmite é um elemento característico (no modo de ser e trabalhar). A dedicação aos estudos foi vista como meio para superarem barreiras, e enfrentar os preconceitos. A essência desta experiência é a educação, pois, o fato de terem se dedicado ao estudo foi uma das principais estratégias que essas mulheres usaram para alcançarem uma trajetória profissional de sucesso.

Dos relatos da professora Mabili (2016), que ao ingressar no curso de Pedagogia, aprofundou seus conhecimentos sobre o assunto, fez e continua fazendo estudos relacionados à mulher afrodescendente, fazendo parte de grupos de estudo, e



transmitindo esses conhecimentos para seus alunos. Ela conta que escolheu à docência porque era o único curso que seu pai podia pagar:

O meu pai disse para mim escolher algum curso que eu queria fazer, escolher assim, desde que tinha o valor que ele podia pagar, escolhi pedagogia porque era o curso mais barato da faculdade e o curso mais curto, mas acabei me apaixonando pelo curso, me dediquei desde o primeiro dia de aula porque eu sabia que meu pai estava fazendo um esforço muito grande para mim fazer esse curso, eu vendia salgado para mim pagar minhas xerox, eu me esforcei mesmo. Desde que entrei na graduação me dedico o máximo possível, eu nunca tinha trabalhado e, meu primeiro emprego foi UFPI, sempre passei por falta de oportunidade e os empregos que eu queria antes era ser caixa de supermercado, atendente de loja, eu queria um serviço simples e ter meu dinheiro. Por estes e outros motivos, me vejo como forte, na seleção de mestrado fui a única que não tinha nenhuma experiência no meu currículo, mesmo concorrendo ao mestrado, não tinha experiência na sala de aula (PROFESSORA MABILI, 2016).

Esta mesma professora ainda, conta das dificuldades que enfrentou no início do curso, ao se deparar com os aspectos negativos de exercer à docência, a desvalorização do professor, a decepção de muitos profissionais da educação, entre outros a seguir:

Fiz pedagogia, quando comecei imatura com 17 anos de idade, interessante que na minha turma de pedagogia tinha professoras que já atuavam como educadoras a muito tempo [...] fiquei muito admirada e meio que amedrontada, porque eu ouvia os relatos daquelas professoras, mulheres que sofriam muito por conta da carga horária extensa e, então eu perguntei para mim mesma: será que eu quero ser isso? Vendo essas mulheres todas de cabelos brancos, angustiadas. Pensei até em desistir do curso de pedagogia. Nesse momento aparece uma pessoa muito importante na minha vida que é a minha avó paterna, [...] ela disse que eu tinha que terminar o curso, pois a única coisa que meus pais podiam deixar para mim era uma educação [...], disse: eu quero que você termine este curso, nem que eu tenha que guardar esse diploma no meu guarda-roupa. Então por ela ter falado isso eu não desisti, fui levando o curso de pedagogia e fui tentando abrir os olhos para a beleza deste curso. Porque eu estava muito influenciada pelos aspectos negativos, e comecei a participar de eventos fui para o congresso norte/nordeste de pedagogia, participei de eventos menores, fiz parte do centro acadêmico do curso, me envolvi em outras discussões não só da pedagogia, mas relacionado a educação como um todo. Tudo porque minha avó me falou aquilo. (PROFESSORA MABILI, 2016).

A fala reportada pela professora Ipyana (2016), também é muito comum entre as outras. Assim como ela, as outras professoras buscavam sempre se sobressair nas notas, se destacando nos estudos, talvez para compensar os fatores negativos que lhes atribuíam. No geral as participes ressaltam que esse era o principal e às vezes único motivo que os colegas de classe se aproximavam delas.



O êxito educacional na Educação Básica não foi o suficiente para o ingresso de da professora Ipyana (2016) em uma universidade pública porque a baixa renda familiar a impediu de seguir com seus estudos. A mesma viu como prioridade naquele momento trabalhar para poder se sustentar. Como relata a seguir:

Quando eu terminei o 2º grau eu não tive a opção de ir para a universidade, a única opção era trabalhar, tanto que eu trabalhava desde os 14 anos, eu dava aula em casa, aula de reforço, eu tinha que trabalhar, eu nem tentei, a minha prioridade era conseguir emprego para chegar em casa. Eu devo ter passado uns oito anos só trabalhando [...] depois que eu estava trabalhando, já tinha um emprego fixo, depois que eu passei num concurso foi que eu fui fazer pedagogia. Não porque eu não queria, foi porque eu não tinha outra alternativa. Porque se eu fosse para a universidade não tinha como a minha família me manter. Eu tive que me estabilizar e aí sim dizer agora eu posso estudar (PROFESSORA IPYANA, 2016)

A professora Dayo (2016), fez a opção pela docência durante o ensino médio, no entanto, após sua conclusão foi trabalhar no comércio como balconista. Ela relata que “tinha dezessete anos e meu maior sonho era ir para uma sala de aula”, mas só em 2006 conseguiu trabalho como professora, através do concurso público.

No relato das professoras percebemos uma desigualdade na inserção no mercado de trabalho, pois tiveram muitas dificuldades para ter uma carreira profissional de sucesso. Talvez esta experiência esteja atrelada as marcas de cor, de gênero, da naturalidade, escolaridade, entre outros atributos. Com isso a presença da mulher negra na profissão docente, segundo Gomes (1999), confere um certo *status* social, pois causa admiração.

As partícipes relataram seus sucessos profissional como, um sucesso coletivo, com participação da família, da igreja, da mãe que teve um papel fundamental nesse processo. No período da infância, adolescência e até fase adulta, elas nos contaram do apoio que tiveram da mãe, da influência feminina, e de referências de pessoas afrodescendentes. E essa dinâmica foi o ponto central para exercerem à docência.

Ao mostrar as experiências de vida mulheres afrodescendentes educadoras teresinenses, percebemos que, muito embora estas estejam no grupo das marginalizadas, por causa de preconceitos de raça, gênero e condições sociais desfavoráveis, elas conseguiram mudar este quadro. No universo acadêmico, a visibilidade dessas questões pode trazer novas perspectivas de futuro para as mulheres negras, dando sentidos a uma educação que esteja atenta a essas questões sociais. Considerando as leis 10.639/2003 e



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

depois a 11.645/2008, que estabeleceram as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. São leis que visam oportunidades para todas as pessoas, valorizar e (re) conhecer todo o processo histórico, cultural e identitário das pessoas afrodescendentes e indígenas. Além construir uma escola onde o ensino não seja racista e preconceituoso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fatores que levam as entrevistadas a alcançarem a profissão docente, não devem ser considerados somente os esforços pessoais, isso seria um grande equívoco, obter essa conclusão em nosso estudo. Mas o reconhecimento de sua identidade e a valorização dos outros por elas foi crucial. Os processos decisórios que concorreram para a obtenção do sucesso educacional de mulheres afrodescendentes estão relacionados prioritariamente aos processos identitários. É importante também explicar que embora essa representatividade não tenha sido apresentada em dados numéricos, mostrou-se nos relatos das entrevistadas quanto às suas dificuldades e suas conquistas.

As professoras dessa pesquisa tiveram a educação como principal estratégia para ascensão social e conquista da cidadania. Mesmo com as dificuldades e discriminações que passaram; mostram que estão avançando, conseguindo sucesso acadêmico e profissional desejado. É preciso de fato investir na educação como um todo e perceber que não é função da escola, reproduzir estratégias de dominação de determinados grupos da sociedade ou seguir referências de um imaginário grupo superior durante a educação de um indivíduo, se considerar a igualdade de direitos e deveres independente de raça, classe ou sexo.

Percebeu-se que mulheres afrodescendentes vêm obtendo cada vez mais destaque, mais conquistas, mais avanços em seus trabalhos. Conseguem superar suas dificuldades e ingressar em cursos de graduação e pós-graduação, para obterem êxito perante a sociedade; essas conquistas mostraram que romperam algumas discriminações como de raça, através da ascensão de níveis de estudos, que antes não conseguiam devido à falta de oportunidades ou mesmo de condições financeiras desfavoráveis. Assim elas tendem a terem outra postura identitária e de vida favorável ao que lhe é necessário e exigido.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

As nossas preocupações em fazer essas reflexões sobre as trajetórias de vida de mulheres professoras afrodescendentes, estiveram voltadas as melhorias da qualidade de ensino, visando à universalização de uma educação antirracista, onde se possa propor no ambiente escolar um ambiente favorável para todas as pessoas, tanto para os educadores como os educandos. Permitindo a valorização do ser humano e dando espaço para ensinamentos que desperte a dignidade de crianças e jovens sem preconceito racial, ou de qualquer outra ordem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Abolição Inacabada e a Educação dos Afrodescendentes. 2008. **Revista Espaço Acadêmico**, ano VIII, nº 89, mensal, outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>>. Acesso em 15 de junho de 2016.

_____. Africanidade, Afrodescendência e Educação. *Educação em Debate*. Fortaleza, Ano 23, v.2, n. 42, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: vozes, 2006.

DAYO. Entrevista concedida a Ilanna Brenda Mendes Batista. Teresina, jan. 2014/jun. de 2016.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente: Identidade em construção**. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GENTILI, P., CASTRO, M. G., ABRAMOVAY, M., BUSSON, S. **Educação e população afro descendente no Brasil: avanços, desafios e perspectivas**. Serie Avances de Investigación nº 76. Brasil, 2011.

GIOIELLI, M. P., POMPÉIA S., et al. **Auto-estima/ Associação Educacional Labor**. São Paulo: EDUC, 2001.

GOFFMAN, Erving. **Estigma** – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução: Mathias Lambert. 1963.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

IPYANA. Entrevista concedida a Ilanna Brenda Mendes Batista. Teresina, jan. 2014/jun. de 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

MABILI. Entrevista concedida a Ilanna Brenda Mendes Batista. Teresina, jan. 2014/jun. de 2016.

MARTELLI, Josyanne /Milléo. **O uso da imagem na pesquisa educacional.** In: 26 Anped, 2003, Poços de Caldas. Novos governos - novas políticas. Petrópolis: Vozes, 2003. v. -. p. 241-241.

MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação:** razões e sugestões para sua análise. Rev. adm. publica; 39(4):823-847, jul. - Ago. 2005.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem.** Symposium etno-sociológico sobre comunidades humanas no Brasil. *Anais...* XXXI Congresso Internacional. São Paulo: Mericanistas, 2006.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Valdete Pinheiro. **Foi mudando, mudando?** In: SALTO PARA O FUTURO: Educação do Olhar. Secretaria de Educação à Distância, Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEES, 1998.



A CULTURA AFRICANA E AFRODESCENDENTE FRENTE ÀS RELAÇÕES DE PODER NA SOCIEDADE BRASILEIRA

*José Marcelo Costa dos Santos*⁵⁴
*Natália de Almeida Simeão*⁵⁵
*Maria Dolores dos Santos Vieira*⁵⁶

RESUMO: O presente artigo trata da relação de poder e cultura na sociedade brasileira, apontando como objeto de análise “o poder e a cultura africana e afrodescendente na sociedade brasileira”. Trata-se de um aporte bibliográfico, no qual o objetivo geral foi analisar as relações de poder na sociedade, na perspectiva foucaultiana, fazendo conexão com a cultura africana e afrodescendente no Brasil. Foram objetivos específicos: discutir sobre as relações de poder na sociedade, na perspectiva foucaultiana; discorrer sobre aspectos da cultura africana e afrodescendente, enfatizando a literatura griô no Brasil; e relacionar aspectos dessa cultura com os conceitos de tradição viva, de literatura menor, e de rizoma. A análise proposta foi embasada no pensamento de estudiosos, como: Michel Foucault (2005; 2002), Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015; 2005; 1995; 1992), Michel de Certeau (2012), Hampaté Bâ (1982), dentre outros, e possibilitou ricos momentos de construção de conhecimento, bem como de pensar, de outro modo, a cultura nacional. Dessa forma, ao trazer uma discussão, ainda que breve, sobre as relações de poder na sociedade, na perspectiva de Michel Foucault, estabelecendo uma conexão com a cultura africana e afrodescendente, no que tange à literatura griô, o artigo trouxe uma possibilidade de se pensar, de outro modo, as questões em torno dessa temática, compreendendo que as relações de saber e poder estão presentes, também, nas artes de fazer do povo africano e afrodescendente, os quais construíram e constroem suas formas de resistência aos sistemas, validando sua arte – uma tradição que é viva e que os torna inventivos. Assim, a cultura de matriz africana tem importante papel na relação de apropriação do povo com sua própria origem, história, legado, em uma relação de empoderamento com vistas ao reconhecimento de si e do outro na história do país.

Palavras-chave: Cultura Africana e Afrodescendente. Literatura Griô. Poder.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira se formou a partir de enlaces miscigenados, característicos da mistura dos povos que colonizaram e/ou habitaram o território nacional. Contudo, desde o período colonial, há uma marca visível de uma cultura tida como macro (a cultura branca eurocêntrica), em detrimento de outras, consideradas “menores”, como a indígena, a africana e a afrodescendente.

⁵⁴ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Educação (UFPI) e em Letras (INTA); Graduado em Letras-Português e em Pedagogia, ambas pela Universidade Estadual do Piauí. Pesquisador bolsista pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior; Professor Titular da SEDUC-PI. E-mail: celloilha@hotmail.com

⁵⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Pedagoga especialista em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; Professora Auxiliar da Universidade Federal do Piauí. E-mail: natallya23@hotmail.com

⁵⁶ Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Professora Assistente A da UFPI; Membro do NEPEGECI – Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas – GRUTEPP. E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com



Esse cenário díspar, em que uma cultura se sobrepôs a outras culturas contribuiu para fomentar as relações de poder entre o europeu colonizador e os africanos e os indígenas escravizados, bem como o afrodescendente, dominado. Todavia, em uma relação de poder, um macro poder possibilita o nascimento de micro poderes (FOUCAULT, 2002), ou seja, mesmo na condição de dominado, o africano e seus afrodescendentes encontraram maneiras de expressar sua cultura, embora esta ainda sinta o peso do preconceito na sociedade.

O presente artigo trata dessa questão, apontando como objeto de análise “o poder e a cultura africana e afrodescendente na sociedade brasileira”. Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar relações de poder na sociedade, na perspectiva foucaultiana, fazendo conexão com a cultura africana e afrodescendente no Brasil.

Foram objetivos específicos: discutir sobre as relações de poder na sociedade, na perspectiva foucaultiana; discorrer sobre aspectos da cultura africana e afrodescendente, enfatizando a literatura griô no Brasil; e relacionar aspectos dessa cultura com os conceitos de tradição viva, literatura menor, e rizoma.

Como questões norteadoras contemplaram-se as seguintes: Como se dão as relações de poder na sociedade, à luz do pensamento foucaultiano? O que se entende por cultura africana e afrodescendente? Qual a relação entre literatura griô e os conceitos de tradição viva, literatura menor, e rizoma?

A análise proposta nesse artigo foi embasada no pensamento de estudiosos, como: Michel Foucault (2005; 2002), Gilles Deleuze e Félix Guattari (2015; 2005; 1995; 1992), Michel de Certeau (2012), Hampaté Bâ (1982), dentre outros, e possibilitou ricos momentos de construção de conhecimento, bem como de pensar, de outro modo, a cultura nacional.

FOUCAULT E A CONCEPÇÃO DE PODER NA SOCIEDADE

A Arte como representação das habilidades humanas compreende a capacidade de o homem ampliar o universo artístico e estético da sociedade. É uma atmosfera transformadora, pois desperta ideias, sensações, sentimentos, por meio das criações. Ao criar, o artista estabelece diálogo que dá forma às ideias, revelando sua sensibilidade sobre



determinado aspecto, ambiente, coisa ou pessoa, refletidos em potencial de cultura (CANDAUI, 2002).

O indivíduo que produz cultura é potência em si mesmo e potencializa o outro, na medida em que desenvolve, na arte e na literatura, a história de si, mas também a história do outro, dos outros, da comunidade. E isso resulta em relações de poder e, conseqüentemente, de saber, tendo em vista que “não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2002, p. 32).

Foucault (2002) compreende a relação de poder na sociedade como uma simultaneidade, ou seja, todo poder gera um saber e assim sendo, um poder macro possibilita o nascimento de micro poderes. De acordo o pensamento foucaultiano, o poder inexistente, o que se constrói na sociedade são relações de poder, às quais auxiliam o ser humano a manifestar aquilo que compreende como liberdade.

Na ideia de Foucault (1995, p. 243), o poder:

[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita, ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis a agir.

Nesse sentido, entende-se que, em uma sociedade, o agir de um ou de alguns incita as ações de outros. Em *Vigiar e Punir* (2002), por exemplo, Foucault faz menção à ideia de *panóptico*⁵⁷ para mostrar as formas de distribuição das relações de poder e suas estratégias, caracterizando a ideia de *disciplina* na sociedade.

No livro onde estuda como é que se organizam os “procedimentos” da “vigilância” carcerária, escolar e médica no começo do século XIX, Michel Foucault multiplica os sinônimos, palavras dançantes, abordagens sucessivas de um impossível nome próprio: “dispositivos”, “instrumentalizações”, “técnicas”, “mecanismos”, “maquinarias”, etc. A incerteza e a constante mobilidade da coisa na linguagem já estão a indicá-lo. Mas a própria história que ele conta, a de um grande quiproquó, postula e estabelece uma dicotomia entre as “ideologias” e os “procedimentos”, traçando as suas evoluções distintas e seus cruzamentos. Ele analisa, com efeito, o processo de um quiasmo: o lugar ocupado pelos projetos

⁵⁷ Uma espécie de observatório prisional, onde o dominador (polícia) observa os dominados (presos) sem que estes o vejam. Tem-se aqui a ideia de “ver sem ser visto” (FOUCAULT, 2002).



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

reformistas do final do século XVIII foi “colonizado”, “vampirizado” pelos procedimentos disciplinares que organizam desde então o espaço social (CERTEAU, 2012, p. 105, grifos do autor).

Assim, tomando como exemplo instituições como, a prisão, o hospital, a escola, Foucault (2002) afirma que as relações de poder produzidas nesses ambientes evocam poder e saber tanto para quem observa quanto para quem é observado, uma vez que o ente dominado (o preso, o paciente, o aluno), estrategicamente, pode manipular a *máquina panóptica* e fazer com que o observador pense que estar “vendo sem ser visto” quando, na verdade, está vendo o que o observado objetiva que seja visto.

De acordo com Deleuze (2005), Foucault trouxe uma nova forma de pensar o poder, não no campo econômico e dos atos de oprimir ou no poderio bélico, mas a partir da desconstrução de certos postulados em torno do sentido e significado do poder: o postulado da propriedade; o da localização; o da subordinação; o da essência ou do atributo; o da modalidade; e o da legalidade.

Nesse ensejo, para construir sua concepção de relação de poder, Foucault abandona o postulado da *propriedade*, ou seja, a ideia de que o poder pertencia (sendo por isso propriedade) a determinada classe que o tivesse conquistado. No pensamento foucaultiano, segundo Deleuze (2005, p. 35):

[...] não é assim, nem disso, que procede o poder: ele é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atribuíveis a uma apropriação, “mas a disposições, a manobras, táticas, técnicas, funcionamentos”; “ele se exerce mais do que se possui, não é o privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas”.

Um segundo postulado seria o da *localização*, no qual se concebia que o aparelho de Estado seria a máquina de concentração do poder, entretanto, Deleuze (2005, p. 35) postula que, para Foucault, “o próprio Estado aparece como efeito de conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que se situam num nível bem diferente e que constituem por sua conta uma ‘microfísica do poder’”.

Nesse sentido, Foucault (2002) traz o conceito de “sociedade disciplinar”, mas não no sentido desta como instituição ou aparelho, uma vez que a disciplina aqui referenciada diz respeito a uma tecnologia de produção de poder, atravessando os aparelhos e



instituições, de modo a fazê-los convergir, possibilitando que sejam aplicados, de formas outras.

Abandonando o postulado da *subordinação*, no sentido de que o poder relativo ao Estado subordinar-se-ia a uma espécie de infraestrutura a partir de um modo de produção, Foucault (2002) entende que a construção das relações de poder não acontecem na exterioridade com outras formas de relação. “O poder tem como característica a imanência de seu campo, sem unificação transcendente, a continuidade de sua linha, sem uma centralização global, a continuidade de seus segmentos sem a totalização distinta: espaço serial” (p. 148).

Em relação ao postulado da *essência* ou do *atributo*, o poder seria dotado de uma essência e de um atributo, que chancelaria, em termos de sujeitos em torno desse poder, o papel do dominante (possuidor do poder) em detrimento dos dominados, sobre os quais este é exercido.

No entanto, Foucault (2002) enfatiza que não há essência no poder, uma vez que este brota em uma relação de forças entre dominantes e dominados, ambos com suas próprias singularidades. Trata-se de uma relação de ações simultâneas, nas quais quem domina e quem é dominado se apoiam nos elementos que os fazem buscar o domínio e reagir contra esse domínio – poderes que possibilitam relações de poder.

Foucault (2002) abandona, também, o postulado da *modalidade*, no qual se entendia que o poder se construiria e seria efetivado por violência, impondo ideologias, de modo a reprimir, enganar ou iludir. No entanto, na ótica foucaultiana, “um poder não procede por ideologia [...] ele não opera necessariamente através e da repressão quando se dirige aos corpos [...] O poder ‘produz realidade’, antes de reprimir. E também produz verdade, antes de ideologizar, antes de abstrair ou de mascarar” (FOUCAULT, apud DELEUZE, 2005, p. 38).

Outro postulado é o da *legalidade*. Neste, a ideia de poder de Estado era expresso na lei,

sendo esta concebida ora como um estado de paz imposto às forças brutas, ora como o resultado de uma guerra ou de uma luta ganha pelos mais fortes (mas nos dois casos a lei é definida pela cessação forçada ou voluntária de uma guerra, e se opõe à ilegalidade, que ela define por exclusão; e aos revolucionários só resta alegar outra legalidade, que passa pela conquista do poder e pela instauração de um outro aparelho de Estado) (DELEUZE, 2005, p. 39).



Se desprendendo das ideias caracterizadoras dos postulados acima, Foucault (2002) apresenta uma noção de poder, de relações de poderes, calcadas em um tripé compreendido no sentido de que esse poder: não provém da repressão, uma vez que é incitável, suscetível, produzido; “se exerce antes de se possuir (já que só se possui sob uma forma determinável – classe – e determinada – Estado); passa pelos dominados tanto quanto pelos dominantes (já que passa por todas as forças em relação)” (DELEUZE, 2005, p. 79).

Segundo Foucault (1995) não é possível controlar o homem em sua totalidade, pois o indivíduo sempre encontrará mecanismos para burlar o sistema, para reagir contra o poder que se põe sobre ele, produzindo a resistência, ou seja, a maneira encontrada pelo dominado de exercer alguma instância de poder sobre o sistema dominador.

CULTURA E PODER NA SOCIEDADE

Traçando uma relação entre os postulados foucaultianos e a questão da cultura africana e afrodescendente no Brasil, percebe-se que as relações de poder sempre existiram na sociedade, a saber: desde que chegou ao país, o homem africano foi obrigado a reprimir-se, enquanto sujeito cultural, pois a cultura africana era considerada inadequada, profana, vulgar, não condizente com os padrões da sociedade “branca”, que bebia intensamente da fonte europeia (FONSECA, 2009).

Como marca da visão eurocêntrica que atravessou os séculos da História do Brasil, a escola negou e a História da Educação também não se interessou em estudar o negro como sujeito cultural, como indivíduo que faz cultura e é sua cultura (FONSECA, 2009).

Ainda assim, o povo africano e os afrodescendentes deste, criaram suas próprias resistências, ressignificando sua cultura, atravessada por outras culturas (pois não havia como ser de outra forma, dada a pluralidade cultural do Brasil), a qual carrega visceralmente sua matriz africana, presente nas várias manifestações do país: no candomblé, nas gingas, nas rodas, nos tambores, na literatura expressa pelos mestres do povo, como é o caso dos *griots*, ou griôs.

Griots, espécie de trovadores ou menestréis que percorrem o país ou estão ligados a uma família. [...] Classificam-se em três categorias: os griots músicos, que tocam qualquer instrumento (monocórdio, guitarra, cora, tantã, etc.). Normalmente são excelentes cantores, preservadores, transmissores da música



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

antiga e, além disso, compositores. Os griots “embaixadores” e cortesãos, responsáveis pela mediação entre as grandes famílias em caso de desavenças. Estão sempre ligados a uma família nobre ou real, às vezes a uma única pessoa. Os griots genealogistas, historiadores ou poetas (ou os três ao mesmo tempo), que em geral são igualmente contadores de histórias e grandes viajantes, não necessariamente ligados a uma família (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 194, grifo do autor).

Os griôs, assim denominados no Brasil, são mestres do povo, contadores de histórias, poetas, conselheiros, sábios, que se valem dos saberes ancestrais para educar suas tribos, através da cultura lhes é intrínseca (PACHECO, 2006). Os griôs vieram para o Brasil no fazer, no ser e no existir dos africanos e permanecem no seio dos seus descendes, espalhados pelo país.

Nesse sentido, o entendimento do que possa ser considerado um griô deve partir da ideia de que essa figura emblemática é um representante de sua própria cultura, assim reconhecido dentro de sua comunidade, e assim sendo, esse reconhecimento do outro para si, faz do griô e da sabedoria ancestral que dissemina no grupo uma potente ação de saber e, portanto, de poder.

Corroborar-se com Candau (2002), e considera-se que cultura é um fenômeno que se manifesta pela ação plural, multiforme, de forma dinâmica, exatamente por estar em permanente transformação, a partir dos atos de criar e recriar o “belo”, o “fantástico”, o “diferente”.

Esses atos, no caso dos africanos e dos afrodescendentes, foram, e ainda o são, ações de resistência ao macro poder social que impõe sua marca, sua cultura. Os griôs, por exemplo, atuam em uma das três potências do pensamento (DELEUZE; GUATTARI, 1991), desenvolvendo uma produção criativa do pensar; não são filósofos, nem cientistas, são artistas, logo, criadores de um produto específico, peculiar, visceral, inspirado em sua matriz africana, mas atravessado pela multiplicidade transversal de cultura existente no Brasil.

Tais ações surgem das mãos, do corpo, da memória daqueles que veem com diferentes olhares, que tocam o que não pode ser tocado, que tecem teias não passíveis de tessitura, mas que passam a ser possíveis porque o indivíduo deixa de fazer uma mera abstração do que está ao seu redor e passa a criar, de outra forma, aquilo que já existia e que passa a ser visto sob outro aspecto, a partir da invenção (KASTRUP, 2007).



E a literatura tem papel preponderante na mediação entre esse universo intangível com o olhar do povo a esse universo. A literatura representa a identidade das comunidades e assim sendo, é marca viva para seus membros que, atuando como autores de sua própria tradição, transmitem a beleza que há nas facetas da arte que desempenham – campos que a literatura compreende e para os quais tem relevante importância.

[...] um povo sem literatura seria, naturalmente, um povo mudo, sem tradições e sem passado, fadado a desaparecer como reles planta rasteira, nascida para ser pisada. De todas as artes, é a palavra, sem contestação, aquela que exerce uma influência mais penetrante, um papel mais saliente na formação das nacionalidades. (CARVALHO, 1968, p. 43).

Nas tradições africanas, a palavra assume um valor de grande potência, um caráter sagrado, oriundo de uma epistemologia transcendental que empossa o africano de tal modo que este é tocado na e pela “palavra”, em culturas de sabedoria ancestral que foram construídas e repassadas por meio da oralidade.

Dessa forma, no universo subjetivo da criação, seja esta oralizada ou em escrita literária, o artista africano, o afrodescendente que produz arte, o griô, podem atuar como sujeitos e não apenas como objetos, portanto, ao retirar a “venda” que os impedem de se perceberem como sujeitos que criam e recriam o mundo a sua volta, como produtores de saber que se inserem em relações de poder, eles passam a reconhecer-se como agente ativo de criação e multiplicação de linguagens.

Linguagens estas que refletem seus modos de ser e fazer, uma vez que estão baseadas em suas impressões sobre o que viveram e vivem; sobre o que veem ou o que já viram; vivenciam ou vivenciaram, ao longo de suas vidas, pois “a literatura popular mantém viva a memória das produções de uma sociedade e que estas produções consistem de uma tradição” (BARROS, 2002, p. 53).

Dessa forma, e com base nos estudiosos acima, entende-se que o estudo imanente dos aspectos da arte, da cultura, e da literatura, possibilita a compreensão do processo de relação do povo com o próprio povo, refletindo sua tradição, em uma perspectiva dinâmica, de movimento, viva, de afeto e de respeito que oportunizam ao indivíduo, aqui considerado o africano e afrodescendente, ser agente multiplicador desse legado.

Os griôs, por exemplo, vivenciam essa relação quando, por amor, criam suas histórias, seus hinos, suas composições, seus fazeres, seus dizeres, e transportam para as



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

falácias orais, para as melodias, para as letras e para os versos, as impressões que têm sobre sua gente, sobre sua história de vida, seu lugar, sua identidade, representando-os em obras de arte, gestadas no conforto subjetivo de suas memórias, intrínsecas à tradição viva de sua comunidade; e compreendidas no universo da tradição oral.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera todos os aspectos. Pode aparecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 169).

A resistência criada pelos africanos, como meio de burlar a vigilância nas fazendas e minas, onde feitores e capatazes observavam e tentavam a todo modo reprimir sua cultura, veio nas manifestações ligadas à tradição oral, não em um mero repassar de cantos e costumes, mas na tradição viva fomentada nas senzalas, cantadas nas rodas, uma tradição “ordinária”⁵⁸, pois o africano e o afrodescendente, artistas, são homens “ordinários” (CERTEAU, 2012).

A estrutura social, essencialmente cartesiana, que separa e delega lugar e papel aos sujeitos sociais, foi burlada pelo homem ordinário. Segundo Certeau (2012), influenciado pelo pensamento freudiano, esse homem, inventa o seu cotidiano, por meio da arte que desenvolve, arte de fazer que potencializa saberes, os quais geram poderes que alimentam a resistência e a afirmação da cultura; o homem ordinário cria as táticas, os caminhos, as formas encontradas para continuar existindo no mundo marcado por relações desiguais e injustas.

A tradição viva referenciada acima é entendida como a “herança de conhecimento de toda espécie, pacientemente, transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos” (HAMPATÉ BÂ, 1982, p. 181). Compreende, ainda, aquela que é repassada de geração a geração, por meio da oralidade, como forma de apresentar às novas

⁵⁸ Aqui o termo é empregado em sentido conotativo, metafórico, não assumindo a semântica do cânone vocabular da Língua Culta. Ver Certeau (2012).



gerações o legado de uma comunidade, seus costumes, seus fazeres, seus dizeres, suas danças, sua culinária, suas histórias de vida e a dos ancestrais.

A ideia de tradição viva está intimamente ligada a de invenção, ou seja, o indivíduo que desenvolve, como é o caso dos griôs africanos e afrodescendentes, mecanismos pessoais, a partir de suas experiências vividas e sentidas, para manifestar um saber que é seu e do outro, ressignificado por quem o criou e que afeta outros a sua volta, é um sujeito inventivo (KASTRUP, 2007).

Ser inventivo é buscar na estranheza do caos a possibilidade de criar, de fazer diferente, de sentir o que não poderia ser sentido antes, por conta das barreiras sociais e pessoais que se colocam diante daquilo que foi instituído como certo e errado, coerente e não coerente.

A esse respeito Kastrup (2007), à luz de teóricos como Maturama e Varela, enfatiza que a cognição inventiva do ser se baseia exatamente no processo de estranhamento do ser com o mundo, para recriá-lo de outra forma, de maneira significativa, que seja produtor de *afecção*, ou seja, de experiências sentidas e que afetaram realmente o ser, tornando-o “vivo”.

[...] o vivo não se define enquanto sistema auto-regulador nem por uma tendência ao equilíbrio, mas como um “sistema autopoético”, o que significa defini-lo como um sistema que tem como atributo essencial produzir a si mesmo. [...] o sistema vivo é também [...] um sistema cognitivo (KASTRUP, 2007, p. 130).

No Brasil, a cultura griô – africana e afrodescendente, sempre foi vista sob o olhar do preconceito, do não coerente, do não aceitável, mas os povos que tornam viva essa cultura buscaram, com as possibilidades que lhe foram disponibilizadas pela vida, não “morrer” diante do esquecimento e do não reconhecimento de sua cultura, de sua literatura.

Lutaram e lutam, incessantemente, para que a sociedade os enxergue como seres que pensam, que se reconhecem e se reinventam naquilo fazem: nos poemas, nas canções, nas lendas, nas toadas, no sentir-se griô e na sua invenção de si e do seu mundo, invenções de artistas que, fazendo uso de uma *língua menor*, no universo da *língua maior*, conseguem produzir arte, inclusive arte literária – *literatura menor*.



Deleuze e Guattari (2015), em seu famoso trabalho sobre a obra de Kafka⁵⁹, atribuíram a esta o conceito de literatura menor, partindo do que compreendem como literatura maior, gestada no seio de uma língua maior, ou seja: no campo artístico-literário existem os trabalhos reconhecidas pela academia como obras primas, de grande importância, construídas à luz da língua culta, do vocabulário rebuscado, como é exemplo o escritor Machado de Assis. Estas formam a literatura maior, expressa em língua maior.

Todavia, nessa língua macro se desenvolvem outras formas de falar, de dizer e de escrever, metamorfoses linguísticas que brotam nas comunidades, nas ruas, nos guetos, no campo, na floresta – é a língua menor, por meio da qual se produz uma literatura menor. E isso não significa que uma tem mais valor que outra, ao contrário, a literatura menor, é também uma literatura de resistência, portanto, uma literatura de saber e de poder (DELEUZE; GUATTARI, 2015).

A literatura griô afrodescendente é uma espécie de literatura menor, assim como as falácias construídas na interação entre as várias culturas e que possibilitam ao falante se expressar, na oralidade e na escrita, de formas outras, podem também ser exemplos de manifestação de uma língua menor.

Essa língua menor que, por ser construída nas bases do informalismo, da simplicidade semântica, tende a ser uma língua que, ao ser transformada em literatura (como é o caso da produção griô), estabelece relações diversas, conexões impensadas no formalismo linguístico. Transforma-se em uma literatura rizomática.

O conceito de rizoma aqui estabelecido é o que provém da imagem que Deleuze e Guattari (1980), relacionando conhecimento da Botânica (a qual compreende rizoma como um tipo de raiz especial), constroem para pensar o conhecimento como um emaranhado de linhas que se conectam e fazem conexões diversas com outras às quais não se supunha uma ligação.

O rizoma é regido por seis princípios básicos: *a. Princípio da conexão*: qualquer ponto de um rizoma pode ser/estar conectado a qualquer outro; [...] *b. Princípio de heterogeneidade*: dado que qualquer conexão é possível, o rizoma rege-se pela heterogeneidade; [...] *c. Princípio de multiplicidade*: o rizoma é sempre multiplicidade que não pode ser reduzida à unidade; [...] *d. Princípio da ruptura*

⁵⁹Um judeu que, vivendo em Praga (Império Austro-Húngaro), em sua obra, faz uso de uma forma específica de falar e compreender o alemão, não erudita, não padronizada no cânone, mas que caracteriza a voz da massa, do povo, da resistência (DELEUZE; GUATTARI, 2015).



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

assignificante: o rizoma não pressupõe qualquer processo de significação, de hierarquia; [...] *e. Princípio da cartografia*: o rizoma pode ser mapeado, cartografado, acessado de infinitos pontos; [...] *f. Princípio de decalcomania*: o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 13-21).

No rizoma não há começo e não há fim, apenas dimensões, bifurcações que se unem e formam novas conexões. Pensar a cultura africana e afrodescendente, tomando como elemento a literatura produzida pelos griôs, é compreender que essa cultura (essa literatura) é multiforme, multifacetada, que tem conexões com sua matriz africana, mas que se interliga com outras culturas do Brasil, que enraíza também com a sabedoria indígena, formando uma teia que não se pode definir onde começou e nem onde terá fim.

Sendo assim, a literatura griô fomenta a ideia de que o homem busque inteirar-se da cultura de seu lugar, se reconhecendo nesta e disseminando-a, para que seja assegurado às futuras gerações o legado desse povo. É exatamente o legado cultural que torna os griôs agentes de desenvolvimento da cultura local, tendo em vista que suas produções retratam as experiências frente às dinâmicas de vida das comunidades – capacidade que os possibilitam ajudar a tecer a infinita teia subjetiva da identidade cultural de suas comunidades (SANTOS; MOLINARI, 2015).

De acordo com Castells (2001, p. 22-23), a identidade é “a fonte de significado e experiência de um povo. [...] Toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem e para quê isso acontece”. No cenário da cultura africana e afrodescendente, aqui em referência na literatura griô, essa identidade se revela pela ação de mestres populares, que intencionam construir resistências, não deixar que sua cultura faleça, mantendo viva sua africanidade, que já não é aquela que veio nas caravelas, mas que também o é, de outra forma, em outro tempo, com outra sociedade.

Nesse sentido, a literatura deve funcionar como mola propulsora de valorização e reconhecimento da importância das atividades culturais do povo, tendo em vista que uma narrativa de memória, um poema, uma dança, uma canção, por exemplo, são elementos de integração entre a população e sua própria cultura, numa salutar relação indentitária (HALL, 2006).

Na literatura afrodescendente, na arte griô, percebe-se essa diversidade. Os mestres cantam e declamam a subjetividade em torno de diferentes memórias (a do pescador, a da



mulher artesã, a dos repentistas, a dos cantores de música popular, a dos contadores de histórias, a dos negros, a dos orixás), as quais integram uma identidade maior, latente no seio das comunidades. E isso é saber potencializado em fortes manifestações de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposição deu-se numa relação indissociável entre a vida, a sociedade e a cultura popular como lugar de permanência das existências. A herança cultural de um povo é um dos maiores bens que uma comunidade pode deixar como legado para as futuras gerações, pois tal herança compreende os aspectos integradores da tradição construída ao longo da história de um povo, através de sua cultura, sua literatura, sua arte.

Nesse ensejo, ao trazer uma discussão, ainda que breve, sobre as relações de poder na sociedade, na perspectiva de Michel Foucault, estabelecendo uma conexão com a cultura africana e afrodescendente, no que tange à literatura griô, contribuiu-se para a possibilidade de se pensar, de outro modo, as questões em torno dessa temática, compreendendo que as relações de saber e poder estão presentes, também, nas artes de fazer do povo africano e afrodescendente, os quais constroem suas formas de resistência aos sistemas e validam sua arte – uma tradição que é viva e que os torna inventivos.

O fazer literário do griô constitui “útero fecundo” das relações existentes, tanto quanto é alimento e remédio para a transformação das duras realidades. Sendo assim, a cultura de matriz africana tem importante papel na relação de apropriação do povo com sua própria origem, história, legado, em uma relação de empoderamento com vistas ao reconhecimento do si e outro na história do país.

Referências

BARROS, Maria Lindamir de Aguiar. **A Literatura Popular para além da Modernidade**. Anuário de Literatura 10, 2002, p. 53-71. Disponível em: <http://ile:///C:/Users/Casal/Downloads/5266-16624-1-PB.PDF>. Acesso em 03 jun. 2016.

CARVALHO, Ronald. **Pequena História da Literatura Brasileira**. 13. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1968.

CANDAU, V. M. F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2002.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. (Tradução) Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. (Tradução) Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. (Tradução) Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____; _____. **O que é Filosofia?**. (Tradução) Bento Prado Jr.; Alberto Alonso Muniz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____; _____. **Mil Platôs** - capitalismo e esquizofrenia: vol. 1. (Tradução) Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FONSECA, Marcus Vinícius. **População Negra e Educação**: o perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 25. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. Michel **Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HAMPATÉBÂ, A. A tradição viva. In: ZERBO, J. K. I. **História geral da África**: metodologia e pré-história. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982. p. 181-218.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô**: a reinvenção da roda da vida. Leençóis, BA: s/e, 2006.

SANTOS, José Marcelo Costa dos; MOLINARI, Paula Maria Aristides de Oliveira. Na Voz de um Griô o registro da Sabedoria Popular. In: BOAKARI, Francis Musa; et al.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

(Orgs.). **II Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Orgulho de Ser Afrodescendente – lugares e identidades.** Teresina, PI: UFPI, 2015.p.346-361.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INDUSTRIAL versus EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CULTURAL: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO JUVENIL DA CASA DE ZABELÊ

Leyllane Dharc Chaves Carvalho dos Santos⁶⁰

RESUMO: O presente artigo traz para discussão parte das reflexões da pesquisa de mestrado em andamento/desenvolvimento que se dispõe a analisar a Educação Profissional de jovens desenvolvida pela Casa de Zabelê em Teresina-PI. Esta utiliza as Raízes Culturais formadoras do povo brasileiro (Indígena, Europeia, Africana, Brasilidade), como metodologia educacional nos cursos profissionalizantes de Moda e Serigrafia. Os/as jovens educandos/as encontram-se em situação de vulnerabilidade social, materializada pelas diversas formas de violência, pauperização e exclusão social. Com o estudo das raízes culturais brasileiras, a instituição objetiva promover educação profissional integral e alternativa que intenciona estimular a criatividade, autoestima, cidadania e dedicação aos projetos de vida de cada jovem. Nesse sentido, apresenta-se nesse artigo uma discussão mais geral para situar a atual realidade das políticas públicas de educação profissional para juventude brasileira que prioriza apenas a dimensão econômica e o (não) ingresso no mercado de trabalho. O contraponto da discussão está na apresentação da inserção da categoria cultura neste campo como uma dimensão essencial possível para a formação profissional. Amplia-se, assim, o horizonte de análise das políticas públicas de educação profissional para além do viés mercadológico. Acredita-se que o aspecto cultural pode se fazer presente nessa modalidade de educação com vistas a promover o respeito à diversidade e a superação de preconceitos e discriminações no ambiente tão hostil que é o mercado de trabalho contemporâneo. Como exemplo da relevância do incremento da cultura âmbito da profissionalização tem-se a Casa de Zabelê como iniciativa educacional cultural relevante que transforma a realidade de jovens em Teresina-PI.

Palavras-chave: Educação Profissional. Cultura. Juventudes. Casa de Zabelê.

INTRODUÇÃO

A educação é o mecanismo fundamental que permite o desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais e morais do ser humano. Suas funcionalidades propiciam o aprimoramento de múltiplas capacidades humanas e a possibilidade de superação dos níveis de desigualdade social e de pobreza, proporciona o acesso a direitos, a convivência social harmônica, a afirmação de identidades, o respeito à diversidade cultural e a cidadania.

⁶⁰Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente pelo Núcleo de Pesquisa sobre Africanidades e Afrodescendência – IFARADÁ – UFPI. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGE. É membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Afrodescendência – Roda Griô – GEAFRO UFPI. Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários – PRAEC – da Universidade Federal do Piauí. E-mail: leylli5@hotmail.com



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (BRASIL, 1997) dentre outras legislações, vêm (re)desenhando a educação em todos os níveis e, além disso, dão abertura para as questões relevantes, como a cultura (Lei 10.639/2003 que inclui a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos currículos escolares). Muito embora as legislações assegurem o debate sobre a cultura, na prática isso pouco se verifica. Valente (2003, p.25) demarca que “[...]a escola tem sido histórica e hegemonicamente, espaço de imposição, monólogo, certezas e coabitações”, que significa dizer que reflexões mais abrangentes e heterogêneas estão sendo negligenciadas.

Conforme aponta Pretto (2004), quem trata a educação com sensibilidade percebe que o campo da cultura é, na maioria das vezes, esquecido nas propostas pedagógicas.

A educação passou a ser impregnada de procedimentos associados tipicamente à produção industrial em série, muitas vezes levando a discussão da educação para o campo da economia, trazendo para o vocabulário dos educadores palavras muito estranhas, como produtividade, eficácia, eficiência [...] Recuperar, portanto, a importância da cultura no momento contemporâneo e das suas potencialidades nas relações a serem estabelecidas com os processos educacionais, é uma tarefa fundamental a ser assumida pelos educadores [...] (PRETTO, 2004, p. 06)

O presente artigo traz para discussão parte das reflexões da pesquisa de mestrado em andamento sobre um ramo específico da educação: a educação profissional. Para isso analisa a iniciativa da Casa de Zabelê em Teresina – PI. Tendo como proposta o estudo das Raízes Culturais que formam o povo brasileiro (Africana, Indígena, Europeia e a Brasilidade), a Casa de Zabelê amplia o horizonte de análise das Políticas Públicas de Educação Profissional para além do viés mercadológico. A instituição traz a cultura para a profissionalização juvenil como elemento capaz de promover a cidadania, o respeito à diversidade e a superação de preconceitos e discriminações.

Primeiramente, faz-se uma análise da educação profissional tradicional baseada em princípios econômicos e mercadológicos para, em seguida, contrapor a discussão com inserção da cultura como uma dimensão essencial possível para a formação profissional. Como exemplo, tem-se Casa de Zabelê como experiência para problematizar a relação entre educação profissional e cultura, mostrando que é possível estabelecer o diálogo entre essas categorias.



EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INDUSTRIAL: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS

Os sistemas educacionais verificados no século XIX eram vistos pelas classes dominantes e as massas de luta democrática como importantes mecanismos de integração social. A base dessa proposta estava na possibilidade de expansão e universalização de direitos econômicos e sociais que caracterizavam o *Welfare State* nos países capitalistas avançados.

Na era de ouro do capitalismo compreendida entre 1950 e 1973 o mundo (cada país com sua particularidade) vivenciava altas taxas de crescimento em caráter quase que milagroso, em contraposição à fase de economia sombria verificada no período bélico. A proposta keynesiana do pleno emprego aparecia como uma possibilidade de prevenção do desemprego; para isso se ancorava no Estado de Bem-Estar Social (políticas públicas que visavam assegurar benefícios aos cidadãos), nas mudanças ocasionadas pelo avanço tecnológico e na preocupação com o aumento do nível educacional dos setores populacionais. A conjuntura ora vivenciada forneceu as bases para a exaltação da escola e da escolaridade como uma questão de cunho social, político e econômico, além de necessária ao fortalecimento do Estado, das empresas, sindicatos.

A crença central da época era no investimento em “capital humano”, isto é, acreditava-se que as desigualdades regionais e sociais seriam superadas se houvesse formulações de macropolíticas educacionais que garantissem melhores condições de empregos, maior produtividade e ascensão social. No entanto, a década de 1970 trouxe consigo a violenta crise do capital (forte onde inflacionária impulsionada pelo esgotamento do sistema de câmbio de Bretton Woods e a crise do petróleo), e a teoria do capital humano teve sua efetividade questionada, sendo entendida agora como falseadora dos fatores provocativos da pobreza, exclusão social e mercadológica. O balanço, conforme aposta Frigotto (2013) não é nada favorável, pois nada do que pregava o ideário do capital humano se efetivou.

Os processos educativos e formativos tiveram seu sentido econômico transformado a partir do momento em que a conjuntura de crise capitalista não mais possibilitou a integração das necessidades educativas coletivas. Defende-se agora a lógica educativa individualista e subjetiva ancorada na ênfase da competência como elemento de inserção



no mercado de trabalho. Tem fim a promessa do pleno emprego e o indivíduo será responsável em adquirir habilidades múltiplas para se tornar competitivo.

A aposta nessa nova realidade adveio da necessidade do capital em responder ao efeito mais visível da crise capitalista: o desemprego. A ideologia neoliberal creditou a culpa da problemática à rigidez dos mercados, aos elevados custos trabalhistas, aos ganhos crescentes dos sindicatos e aos gastos excessivos com o social. Essa realidade tinha que ser alterada de imediato. E a solução compreendeu uma verdadeira vingança à educação e ao trabalho.

O mercado de trabalho contemporâneo passou a exigir perfil polivalente e multifuncional para operar processos de trabalhos diversificados e em crescente desenvolvimento tecnológico. Diante desses fatores é imprescindível que os trabalhadores se profissionalizem em diversas áreas, e, além disso, estejam em constante atualização e renovação. A formação profissional, por sua vez, tem se constituído em apenas mais um requisito na batalha por uma vaga no mercado de trabalho. O sucesso no trabalho hoje depende muito mais de aspectos subjetivos do que meramente técnicos. Conseguir se manter em vaga empregatícia na contemporaneidade é uma questão que envolve a individualidade, assim como a justificativa do desemprego que, erroneamente, passou ser tratado como uma responsabilidade do trabalhador.

Estão em pauta conceitos como empregabilidade e competência, em que o primeiro envolve a educação e qualificação para inserção e permanência no mercado de trabalho, além de serem itens fundamentais para possíveis promoções e aumentos salariais. O segundo conceito está relacionado à subjetividade do trabalhador, isto é, ele deve ser capaz de abstrair conceitos, incorporar atitudes e valores, aprender continuamente e ser capaz de resolver diferentes problemas.

A que sentido histórico e a que necessidades respondem as concepções e políticas de educação básica e formação profissional centradas na visão de habilidades básicas, competências para a produtividade, qualidade total e competitividade? Qual o sentido da ideia de educação e formação para empregabilidade, requalificação e reconversão profissional, dentro de uma realidade de desemprego estrutural, trabalho supérfluo em massa e das evidências empíricas que mostram que há hoje, mediante a incorporação de tecnologia, aumento da produtividade, crescimento econômico sem aumento do nível de emprego? Estas concepções e políticas não estariam formando cidadãos passivos, não mais trabalhadores, mas colaboradores, déspotas de si mesmo em nome da produtividade e competitividade, empregabilidade, reconversão, etc? (FRIGOTTO, 2013, p. 46)



Os questionamentos de Frigotto (2013) são pertinentes e válidos diante da evidente violência e obscuridade das novas relações capitalistas. As propostas tanto da educação básica quanto de educação profissional, sustentadas pela competência e empregabilidade, desvinculam-se de qualquer tentativa democrática e de valor social que produza cidadãos conscientes, participativos e que lutem por seus direitos. Contrariamente, privilegia-se a dimensão econômica em detrimento de outras dimensões essenciais e formativas do ser humano. Não se leva em consideração as várias dimensões humanas, e por esse fator não tem credibilidade para entender o indivíduo como ser humano e cidadão. “O que significa preparar para o trabalho em um mundo como este? Que Conhecimentos, para que trabalho?” (FRANCO, 2013, p. 101).

Estas indagações servem de base para a problematização da realidade das políticas educacionais, em especial as de educação profissional, que se ressignificam para responder às incertezas advindas da globalização econômica, reestruturação produtiva e neoliberalismo. A nova realidade produtiva e organizacional traz novos entendimentos aos termos formação profissional, educação industrial, capacitação, dentre outros. Estreita-se a dimensão do educativo/formativo para desvinculá-lo a da dimensão ontológica do trabalho-educação, reduzindo-os à leitura economicista da empregabilidade.

Outro vetor se faz presente nesse debate. O aspecto de classe interfere mormente na inserção no mercado de trabalho. A classe econômica e culturalmente mais favorecida têm chances em potencial de adentrarem postos de trabalho superiores que os pertencentes aos grupos concentrados na base do estrato social. Pretto (2004) considera que defender uma educação profissional de base industrial, moldado às exigências contemporâneas é privilegiar aqueles que tiveram condições sociais externas ao processo educacional que facilitaram o entendimento do aspecto produtivo, uma vez que seus familiares lhes propuseram o acesso a todas as fontes possíveis de informação e saberes proporcionados por meio do acesso a livros, jornais, revistas, viagens, museus, internet, entre outros. (PRETTO, 2004).

Uma sociedade crescentemente excludente impõe aos que se encontram em situação de risco social menores chances de empregos formais devido a baixa escolarização, pouco habilidade e acesso aos instrumentos científicos e de comunicação. Mas, como nos revela Kuenzer (2013, p.70), “não é negando a educação ou formação



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

profissional a esta parcela da população a melhor forma de lutar pela construção de outro tipo de sociedade”. Nesse sentido, a compreensão que se deve ter sobre a educação, e a educação profissional de maneira especial, é que o princípio da cidadania deve se sobrepor aos aspectos individualista e segregador impostos pelo quadro econômico, político e social contemporâneo.

Para educar o indivíduo de forma a enriquecê-lo como cidadão e como ser humano, deve-se partir de uma concepção que o compreenda em sua integralidade como sujeito pensante, criativo e inserido em teias de relações comunitárias. É certo que o neoliberalismo tem preenchido todos os espaços sociais e tem se utilizado da educação para legitimar o seu projeto, mas a opção não é apenas esta. Podemos propor outras formas de educação que questione o natural e que considere o elemento da formação humana como essencial.

Para sustentar a discussão propõe-se um diálogo, muitas vezes negligenciado, entre trabalho-educação e o campo pedagógico. Entender que esses elementos são distantes e que não há possibilidade de diálogo entre educação escolar básica, currículo, políticas educacionais e as questões ligadas à produtividade e mercado é negligenciar o princípio educativo do trabalho e a centralidade que adquire para formação humana.

Aceitar uma encontro marcado nesse campo comum [o pedagógico] supõe derrubar algumas cercas que isolam as áreas de pesquisa e reflexão e reconhecer que todos trabalhamos uma terra comum, cultivamos o mesmo campo social e cultural, o campo da formação humana. Toda educação não é humanização? A teoria pedagógica não se insere na grande teoria da humanização? As relações entre trabalho-educação, por exemplo, não encontram seu sentido quando referidas aos processos de humanização? (ARROYO, 2013, p. 141).

É impossível conceber trabalho-educação sem vinculá-lo às questões epistemológicas da globalização, neoliberalismo, reestruturação produtiva e demais questões contemporâneas que o afeta e interliga. No entanto, o debate não pode ser reduzido a estas configurações tendo em vista que o viés da educação também se faz presente. Nesse sentido, busca-se tratar a relação trabalho-educação numa perspectiva mais humanizadora, emancipadora e autônoma, e não como fenômeno deslocado da realidade socializante, política e cultural. Estes aspectos se aproximam do debate que será desenvolvido no tópico a seguir, quando se insere especificamente a categoria cultura como possibilidade de renovação dos estudos que marcam as questões referentes à



educação profissional. Especialmente, se delinea como a realidade brasileira tem abordado (ou não) a diversidade cultural nas propostas de educação profissional para a juventude.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CULTURAL PARA JOVENS NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E ADAPTAÇÕES PARA SITUAR AS AÇÕES DA CASA DE ZABELÊ

A formulação e execução de Políticas Públicas nunca foram o forte do Brasil, principalmente Políticas Públicas de Trabalho e Educação Profissional. Se é um constrangimento histórico, conforme Lima (2007), tratar dessas questões, quanto mais envolver a cultura nesse debate, principalmente, na atual conjuntura política de tentativa de supressão do Ministério da Cultura. Após o afastamento da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016 – afastada por até 180 dias) e a ascensão de Michel Temer (presidente interino desde 12/05/2016) à presidência, o Brasil presenciou cortes nos Ministérios que lavaram a possibilidade de fusão da Cultura com a Educação, sendo aquela ameaçada a se tornar secretaria.

Os/as brasileiros/as (principalmente profissionais do ramo artístico, pessoas ligadas a movimentos sociais, dentre outros/as) perplexos/as com a situação ora verificada organizaram manifestações nas ruas e nas redes sociais na tentativa de “socorrer” esse Ministério que, desde a extinção no governo Collor (1990-1992) e volta com Itamar Franco (1992-1995), vem aos trancos e barrancos lutando/resistindo para sobreviver. Viu-se na ameaça de extinção do Ministério da Cultura os ganhos históricos deste setor escorrerem pelo ralo. Tudo isso porque num governo com tendências neoliberais, gastar com cultura não configura investimento, mas sim prejuízo.

No país como o Brasil, com raízes histórico-culturais expressas, trabalhar essas questões nos conteúdos dos elementos socializadores como a educação, em destaque para educação profissional, é contemplar, integrar e reconhecer as diferenças culturais que auxiliam na construção da cidadania e valores de vida. No entanto, essa perspectiva é obstaculizada pela imagem falseada de democracia racial que impede a amplitude das discussões, pois

Acostumado a representar-se com a imagem de paraíso social, de ‘harmoniosa’ convivência inter-racial, na verdade sempre escondeu ou omitiu as dores e



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

sofrimentos de grupos culturais como negros e indígenas, vítimas da miséria e da opressão branca (SILVA; BRANDIM, 2008, p. 59).

Boakari (1999) afirma que na ausência de políticas públicas consistentes e objetivadas em torno de mudanças da situação marginalizada dos segmentos excluídos da sociedade brasileira, na falta de leis que de fato funcionem para viabilizar integração social, a educação aliada à cultura se apresentaria como instrumento importante, pois conjugaria as melhores forças para realizar mudanças básicas e necessárias no caminhar histórico dos/as brasileiros/as. As injustiças sociais podem ser corrigidas, nesse sentido, por meio de adaptações da educação à realidade brasileira, de forma a transparecer as discriminações cotidianas e lutar contra o tratamento diferenciado aos grupos não-europeus deste país.

No contexto educacional brasileiro, o currículo e as metodologias pedagógicas (no caso da educação profissional) podem contribuir sobremaneira para o rompimento das amarras da exclusão e discriminação, tendo em vista seus consideráveis potenciais no campo da luta e da produção de identidade. O que tem se verificado em seus conteúdos, entretanto, é uma verdadeira negação dos aspectos multiculturais, multirraciais e pluriétnicos. Dotados de uma estrutura rígida e, muitas vezes apenas reproduzindo os aspectos meramente mercadológicos, deixam de cumprir papéis relevantes no processo de inclusão e intensificam a exclusão e hierarquização. É incontestável que os percursos e experiências educacionais são diferenciados e alguns marcados por rupturas e negações que tornam as trajetórias educacionais amplamente desiguais. Os currículos e metodologias imóveis e estáticos não viabilizam abertura reflexiva diante dessas questões e os assuntos étnico-raciais são negligenciados. Nega-se a noção de Freire (2001) em que educar não significa transferir conhecimentos, mas sim criar um leque de alternativas para sua produção e construção.

Pensar uma pedagogia cultural e interétnica, significa portanto reconhecer, valorizar e incorporar identidades plurais em políticas e práticas educacionais que possam superar a discriminação que ameaça a diversidade de culturas em nome da homogeneização. Na educação escolar, a luta do Movimento Negro resultou na criação da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera os artigos 26 e 79 da Lei 9.394/ 96 (LDB) e



torna obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira” no currículo oficial das instituições de ensino.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (Lei 10.639/2003)

Mas, o que se tem feito no campo da educação profissional brasileira? Os percursos metodológicos das políticas e programas brasileiros de profissionalização, principalmente para o contingente juvenil, têm procurado priorizar a formação humana e cultural em detrimento da formação puramente mercadológica e de (não)inserção empregatícia?

Se na educação escolar sente-se dificuldade em superar as formas de homogeneização e exclusão cultural e social dos currículos e vivências escolares, quanto mais no processo de Educação Profissional, onde esse debate é praticamente inexistente. A ausência de discussão deve-se sobremaneira às implicações do capitalismo contemporâneo sobre as práticas educativas e o mercado de trabalho. Impõe-se a necessidade de (re)qualificação profissional, níveis de escolarização elevados e capacidades múltiplas e polivalentes, sem contudo compreender a formação humana, a construção do conhecimento, dos valores, das identidades e diversidades culturais.

A dificuldade no avanço da discussão também encontra seu limite no viés econômico que o termo “Profissional” provoca na “Educação”, e as implicações desta problemática geram processos de exclusão ainda mais consistentes em outro setor: o do trabalho. Isso porque, a fragilização provocada pela trajetória educacional regada pela ausência de reconhecimentos étnico-racial, cultural e identitário fará surgir trabalhadores/as sem perspectivas e autoestima empregatícias, haja vista que o atual mercado de trabalho também impõe ao perfil do trabalhador aparências e comportamentos



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

etnocêntricos, além daqueles próprios do sistema capitalista, como capacidades múltiplas e polivalentes.

Os/as jovens são os principais atingidos por essa problemática, pois além de serem taxados como pouco (ou nada) experientes, ainda precisam homogeneizar sua pluralidade identitária na tentativa de serem selecionados/as numa vaga empregatícia. Nesse sentido, a juventude brasileira tem sido o principal alvo das Políticas Públicas de Educação Profissional que incentivam o desenvolvimento de programas/projetos tradicionais que oferecem cursos básicos, introdutórios e focalizados que impulsionam os/as jovens à informalidade. Além disso, não se discute o aspecto cultural, tão fundamental por viabilizar a autoestima e a cidadania. Estas propostas de profissionalização dificultam a superação da problemática do desemprego, pois atingem apenas o nível micro, já que não contemplam a diversidade de vivências e experiências juvenis.

Em análise das metodologias de educação profissional desenvolvidas pelo Sistema “S” (SENAI, SENAC, SEBRAE) a compreensão de educação para formação humana está presa às amarras do modelo de competência e empregabilidade imposto pelas novas exigências empregatícias baseadas em parâmetros neoliberais. Para preparar tecnicamente os indivíduos segundo o Sistema “S”

[...] é indispensável que eles sejam capazes de exercer valores e condições de formação humana, considerados essenciais no mundo do trabalho contemporâneo, tais como: conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole, comunicação, dentre outros. (BARBOSA;MOURA, 2013, p. 52)

Paralelamente, tem ganhado destaque no desenvolvimento de iniciativas e projetos de cunho social e na garantia de direitos o Terceiro Setor, aqui entendido como esfera pública não-estatal (o estado transfere parte de suas responsabilidades para este setor) que engloba um conjunto de organizações da sociedade civil, a exemplo das ONGs (Organizações Não-Governamentais). A exemplo do Centro Projeto Axé de Defesa e Proteção a Criança e ao Adolescente (Projeto Axé) que é reconhecido internacionalmente por atender crianças, adolescentes e jovens em situação de rua, na cidade de Salvador-BA, a partir de uma proposta de arducação que contempla ética, cultura, formação e direitos humanos.



A proposta pedagógica do Projeto Axé que é transformar histórias de vidas de jovens por meio da educação, atividades artísticas e culturais, serviu de modelo/inspiração para criação de outras iniciativas, como a verificada na Casa de Zabelê em Teresina-PI, que construiu as bases metodológicas dos cursos profissionalizantes de Moda e Serigrafia para jovens em situação de vulnerabilidade e risco social, inspiradas nas raízes que formam o povo brasileiro (indígena, europeia, africana, brasilidade). A Casa de Zabelê se apresenta como possibilidade de se pensar uma educação profissional que aborde as questões culturais como trampolim para emancipação, autonomia e cidadania.

Ao terem aproximação com o Projeto Axé em Salvador, a equipe da Casa de Zabelê sentiu que podia alçar novas perspectivas e rumos em termos de profissionalização. No ano de 2004, a Casa de Zabelê recebeu uma proposta da Petrobras para se pensar ações de enfrentamento da violência sexual, e ações de profissionalização para as adolescentes. Acreditava-se numa profissionalização diferenciada, que não fosse apenas o aprendizado de corte, costura ou bordado, mas uma formação em sentido amplo e que desse abertura para a inserção no mercado de trabalho. A formação profissional para ter o sucesso esperado deveria, portanto, levar em conta a história de vida daquele adolescente atendida.

A Petrobras financiou desde a base física, equipamentos e insumos, até a consultoria profissional de Augusto Perrone, estilista muito experiente que assessorou o projeto que referenciou as ações Casa de Zabelê – o Projeto Axé, Moda Axé. Durante dois anos tal estilista conheceu a realidade das meninas atendidas pela Casa de Zabelê e a partir disso elaborou a metodologia do curso de Moda da instituição, que se fundamentou no estudo das Raízes que formam o povo brasileiro (Raiz Indígena, Raiz Europeia, Raiz Africana e Brasilidade).

A proposta metodológica do curso gira em torno de quatro núcleos de aprendizado estruturalmente divididos, mas que constituem um processo interligado. Os núcleos são os seguintes: (1) Núcleo das Atividades Pedagógicas, em que são trabalhados temas acerca das raízes que formam o povo brasileiro (Raiz Indígena, Raiz Europeia, Raiz Africana e Brasilidade), além de conhecimentos sobre o processo de trabalho nas empresas; (2) Núcleo da Aprendizagem Profissional, que é a fase intermediária entre a ação educativa e a produtiva; (3) Núcleo de Produção de Artigos de Moda, onde são confeccionadas as peças baseadas nas raízes que formam o povo brasileiro; (4) Núcleo de Comercialização onde ocorre a preparação para comercialização das peças produzidas.



O objetivo principal da profissionalização desenvolvida pela Casa de Zabelê, não é proporcionar uma qualificação que permite ao/à jovem adentrar somente postos de trabalho específicos da área de Moda ou Serigrafia. O propósito é fazer com que os ensinamentos transmitidos nos cursos sirvam de base para os jovens definirem seus próprios projetos de vida e seguirem outras carreiras profissionais. Os cursos desenvolvidos pela Casa de Zabelê visam o exercício do protagonismo juvenil, haja vista que no decorrer do aprendizado os/as jovens são instigados a exercerem a cidadania, a conhecerem os seus direitos e lutarem por eles.

Douglas Machado, cineasta piauiense de trabalho memoráveis no campo da cultura local, certa vez escreveu que a Moda proporcionada pela Casa de Zabelê agrega a arte/cultura como denúncia social, haja vista que permite unir realidades ora tratadas como opostas: “o ‘esplendor’ das passarelas e o mundo dos ‘excluídos’ e suas misérias”(MACHADO, 2007, p. 36). Esta união tem o propósito de fazer com que os/as jovens façam a releitura desse glamour e tencionem ser protagonistas dos espetáculos de suas vidas.

Tratam-se de jovens expostos/as a vulnerabilidades de toda ordem, violência, pobreza e falta de perspectivas. A cultura é então entendida como uma forma de proporcionar emponderamento para a participação na construção e transformação de suas vidas e relações sociais. Um mecanismo que os/as possibilita pensar e constituir uma sociedade mais justa, igualitária, acessível, com respeito às diversidades.

Os/as jovens, com esta perspectiva educativa, compreendem a realidade cotidiana na qual estão inseridos/as, entendem as relações de sociabilidade em casa com a família, no bairro onde moram, na escola, nas vivências e experiências com as questões culturais, na apreensão dos valores de solidariedade, respeito, honestidade, diálogo, bem comum. A intenção é criar/permitir autonomia para sonhar, criar, desenvolver habilidades e talentos, redimensionar defeitos e fraquezas, entender medos, obstáculos e possibilidades.

Percebe-se que a credibilidade da metodologia das raízes culturais é justamente sobreviver com essa proposta em iniciativa de educação profissional que, rotineiramente, é chamada a dar repostas ao mercado. O que difere a profissionalização em Moda e Serigrafia da Casa de Zabelê dos demais programas e projetos que visam apenas elevar a escolarização para (não)inserção empregatícia é, portanto, o lado pedagógico. A educação profissional desenvolvida pela Casa de Zabelê ao oferecer os cursos de Moda de Serigrafia



com bases culturais para jovens em situação de vulnerabilidade social, não busca apenas formar mais um/a jovem trabalhador/a para ser absorvido ou não pelo mercado trabalho. Sua proposta é ampla a partir do momento que procura emponderá-los/as a confiarem e lutarem por seus próprios projetos de vida que, em algumas circunstâncias, ficaram resguardados no medo, na insegurança e na incerteza de que um dia poderiam concretizá-los.

Diz Ferre (2001) que a educação tem sido estabelecida como um mecanismo definidor de identidade pelas vias da normalidade, do que é habitual, repetido, reto e homogêneo. Acredita-se que a educação profissional trazida pela Casa de Zabelê encontra-se a frente desse debate ao proporcionar aos/às jovens o encontro com o diverso, com a valorização de suas vivências e experiências, e com a definição de suas próprias identidades como algo plural.

CONSIDERAÇÕES EM DESENVOLVIMENTO

Por se tratar de pesquisa de mestrado em andamento (pesquisa esta que visa compreender a metodologia do estudo das Raízes Culturais que formam o povo brasileiro desenvolvida pela Casa de Zabelê no campo da Educação Profissional de Jovens em Teresina-PI), análises ainda estão sendo empreendidas. No entanto, pode se considerar no que foi discutido até então, que ao empregar da metodologia das raízes culturais nos cursos de Moda e Serigrafia, a Casa de Zabelê desenvolve educação profissional alternativa à realidade ora proposta pelas demais políticas públicas de profissionalização juvenil.

Pensar cultura na educação profissional, segundo Silva e Brandim (2008), significa reconhecer, valorizar e incorporar identidades plurais em políticas e práticas educativas para que se possa superar a discriminação que ameaça a diversidade em nome da homogeneização.

As políticas públicas de educação profissional no Brasil caminham a passos lentos em torno da discussão da questão cultural. Acredita-se viver um paraíso social e racial, de oportunidades iguais e de convivência harmônica, inviabilizando a difusão da temática nos espaços de discussão da sociedade. Agregar cultura ao campo do saber significa resgatar histórias de vida, firmar autoestima, promover o emponderamento, garantir direitos



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

A Casa de Zabelê ao fundamentar suas ações metodológicas de educação profissional por meio do estudo das raízes que formam o povo brasileiro quer viabilizar aos/às jovens dos cursos de Moda e Serigrafia, além da superação da situação de vulnerabilidade social em que se encontram, a integração com a identidade cultural no intuito de que adquiram valores de cidadania, autonomia, autoestima.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Trabalho-educação e teoria pedagógica. IN: **Educação e crise do trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 138-165.

BARBOSA, Eduardo F.; MOURA, Dácio G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.

BRASIL. Lei Federal nº 10.634, de 09 de janeiro de 2003, **História e Cultura Afro-brasileira**. Brasília: Distrito Federal, 2003

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Lei Federal nº Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5ª edição. Brasília: Distrito Federal, 1996

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Vol. 01. Brasília: Distrito Federal, 1997

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. IN: **Linguagem, educação e sociedade**: revista do Mestrado em Educação/Universidade Federal do Piauí – n. 4 (1999) – Teresina: EDUFPI, 1999

FERRE, Nuria Perez de Lara. **Identidade, diferença e diversidades**: manter viva a pergunta. IN: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. IN: **Educação e crise do trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 25-54.



KUEZER, Acácia Zeneida. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. IN: **Educação e crise do trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 55-75.

LIMA, Solimar Oliveira. Cruz e espada: a política de qualificação profissional para emprego e renda. IN: FEIRREIRA, Maria D'alva M.; GUIMARÃES, Simone de Jesus (Orgs). **Avaliação do Plano Territorial de Qualificação: PLANTEQ/PI-2004**. -. UNITRABALHO/EDUFPI, 2007. p. 133-139.

MACHADO, Douglas. **Casa de Zabelê**. Teresina – PI: Halley, 2007.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. IN: **Educação e crise do trabalho**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 100-137.

PRETTO, Nelson de Luca. **Turbilhão**: educações e culturas em busca de aproximações, 2004.

SILVA, Maria José A.; BRANDIM, Maria Rejane. **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*: Ano I – nº 1. P. 51-66. jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF. Acesso: janeiro de 2016

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Diversidade, cultura e educação. Conhecimentos antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural. IN: **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2008.p. 18-45



MULHERES, HOMENS E APELIDOS PEJORATIVOS: QUAIS AS EXPERIÊNCIAS E RELAÇÕES?

*Luzia Bethânia da Silva Lopes⁶¹,
Francis Musa Boakari⁶²*

RESUMO: O presente artigo é resultado de discussões sobre apelidos pejorativos direcionados às mulheres e aos homens afrodescendentes, tanto no âmbito escolar, como familiar e universitário. Este foi desenvolvido a partir da pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí, que estava voltada para experiências de mulheres e homens de sucesso educacional (que chegaram ao ensino superior), neste caso universitária(o)s, que sejam auto declarados afrodescendentes. Objetivamos caracterizar as experiências de homens e mulheres no tocante a seus apelidos desde a educação infantil até os estudos universitários. Além de descobrir questões como: mulheres e homens tiveram as mesmas experiências com apelidos? Com qual frequência/ambiente cada um destes tem contato com apelidos? Quais as reações de cada grupo frente aos apelidos? Quais as influências dos apelidos particularmente na infância e juventude? Esta pesquisa é de cunho qualitativo, na qual foi utilizada 04 (quatro) entrevistas realizadas com mulheres e 05 (cinco) com homens afrodescendentes. Dentre eles estudantes da UFPI e Faculdade Santo Agostinho. Dialogamos sobre violência e relações raciais nas escolas com (ABRAMOVAY; AVANCINI 2003, 2006); sobre apelidos, definições e utilizações temos (VEREDA, 2007), sobre gênero e sexualidade com (LOURO, 1997). Expomos com este trabalho que as diferenças raciais e de gênero estão visíveis nas apelidações, já que para cada “grupo” existem apelidos característicos, que se repetem e afetam diretamente alguns indivíduos. A partir das falas das/os participantes, compreendemos que os apelidos pejorativos se tornam marcas em sua história, pois atingem autoestima, a construção da identidade de uma pessoa, as relações entre amigos e família tornam-se dolorosas quando utilizados os apelidos, devido o alto teor agressivo das palavras.

Palavras-chave: Afrodescendência, Apelidos pejorativos, Gênero, Sucesso educacional.

INTRODUÇÃO

Os apelidos apresentam-se de várias formas, existem aqueles vigentes entre meninas, entre meninos e entre ambos os sexos. Isso devido aos grupos que são formados na escola, por exemplo, as “panelinhas” que se tornam responsáveis por apelidações daqueles que não fazem parte de determinado grupo de amigos. Além de considerar as apelidações dentro de um mesmo grupo, onde o apelidado permite ou não as denominações, sejam pejorativas ou apreciativas. Tratamos também da relação entre gênero e cor, ao expressarmos que as desigualdades de apelidações e consequências destes estão presentes entre euro descendentes e afrodescendentes, assim como entre homens e

⁶¹ Graduanda do 9º período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (Teresina-PI) - Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/Cnpq); e-mail: luziabethania@gmail.com

⁶² Professor da Universidade Federal do Piauí, DEFE & PPGED-CCE; Pós PhD em Educação para a Diversidade pela Auburn University; e-mail: musabuakei@yahoo.com



mulheres. Desigualdades que tem relação direta com o processo histórico de independência da mulher, o ingresso nas escolas, curso superior, área de trabalho que foram delimitados para ser ocupados por homens e outros por mulheres.

Não existe a intenção de diminuir, desclassificar nenhum dos gêneros, mas fazer comparações relacionadas às formas de racismo vivenciadas, preconceitos, delineando os efeitos destes na vida de afrodescendentes. Buscando dialogar sobre os efeitos dos apelidos na construção da identidade da(o)s participantes, entendemos que “a identidade é construída conjuntamente, isto é, um ajudando a construir a do outro, como se fosse uma via de mão dupla em um complexo viário chamado processo social humano” (MIRANDA; RIBEIRO 2006, p. 16). Neste estudo faremos uso da memória oral das/os participantes, suas experiências marcantes com os apelidos pejorativos e suas influências na vida cotidiana e futura.

VIOLÊNCIA VERBAL: BULLYING

Trataremos da violência no ambiente escolar, esta sendo hoje “um fenômeno real que já faz parte dos problemas sócio-políticos do país” (ROSA, 2010, p. 148). Devido à naturalização das ações, tanto físicas quanto verbais, dentro das escolas, sejam entre alunos, ou professores, ou mesmo entre os primeiros com o segundo. A questão que permeia esta discussão é perceber a violência, suas extensões e onde o *bullying* se enquadra. Definiu-se por muito tempo violência apenas no segmento em que o aluno era “vândalo” e cometia atos físicos contra a estrutura da escola, contudo, atualmente a violência prova danos físicos e morais contra funcionários da escola, mas também entre os alunos. Casique e Furegato (2006) expressam que “o vocábulo violência vem da palavra latina vis, que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. A violência é mutante pois sofre a influência de épocas, locais, circunstâncias e realidades muito diferentes” (2006, p. 02).

A violência pode ocorrer de variadas formas, dentre elas:

Violência (que inclui golpes, ferimentos, roubos, crimes e vandalismos, e sexual), incivildades (humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito) e violência simbólica ou institucional compreendida, entre outras coisas, como desprazer no ensino, por parte dos alunos, e negação da identidade e da satisfação profissional, por parte dos professores. (CHARLOT, B. apud ABRAMOVAY, M. 2003, p.30)



Nos interessa neste estudo especificamente a violência a partir de humilhações, palavras grosseiras e falta de respeito. Para Rosa (2010) “Inicialmente visto pelos jovens como uma brincadeira, no entanto a intenção é intimidar, perseguir, apelidar, incomodar, e até mesmo espancar aqueles que determinado indivíduo ou grupo decidem ser diferente dos demais” (p. 152). Pode ocorrer com um indivíduo, ou em grupos, mas sempre com o propósito de avançar nas humilhações dos colegas de escola e em outros ambientes.

Denominamos atualmente como *bullying* a violência que ocorre por humilhação, que é caracterizado por Leão (2010) como “forma velada, intencional e repetitiva, dentro de uma relação desigual de poder, por um longo período de tempo contra uma mesma vítima, sem motivos evidentes, adotando comportamentos cruéis, humilhantes e intimidadores” (p. 119). O *bullying* como uma nova forma de violência na escola, carregado de ações (acusações, apelidações, insultos, ameaças) que ocorrem continuamente, com uma mesma pessoa, seja com agressão física, simbólica ou verbalizada.

APELIDOS

Abordamos nesta discussão a definição de Bechara (2011), apelido é “nome, com valor expressivo, que se costuma dar a alguém, apodo. 2. Sobrenome” (p. 148). Câmara Junior elabora uma divisão mais clara sobre os apelidos. Sendo, antropônimos como “substantivos próprios que numa dada sociedade se aplicam aos indivíduos componentes para distingui-los uns dos outros” (1996, p.53), portanto é o segundo nome de uma pessoa. E o hipocorístico, que é a “alteração do PRENOME para designar carinhosamente o indivíduo no meio familiar” (1996, p. 139). Neste último observamos exemplos como: diminutivos, abreviações, duplicação de sílabas.

Os apelidos podem apresentar-se de dois modos, pejorativo quando demonstrar “desaprovação, depreciação” (BECHARA, 2011, p. 967). E apreciativo ao “reconhecer a qualidade” (BECHARA, 2011, p. 152). Apontamos tais significados, pois no decorrer da pesquisa iremos tratar tanto do apelido apreciativo como do pejorativo, é necessário compreender suas diferenças. Com relação as suas semelhanças, defendemos a ideia que ambos retiram a identidade do nome oficial de um indivíduo, qualificando-o e



desqualificando-o com o uso de outra denominação. Apontamos também sobre a diversidade de contextos, locais que os apelidos podem aparecer, de acordo com Vereda;

O apelido pode surgir com o consentimento da própria pessoa e independentemente do seu consentimento. Quando ele ‘pega’, ou seja, solidifica-se, passa a fazer parte do indivíduo como um rótulo colocado de fora para dentro. É visto de forma ‘natural’ pelas pessoas do grupo, em virtude de ser aceito e repetido, sem reflexão sobre as consequências do mesmo na pessoa apelidada, como se o apelido fosse o nome próprio da pessoa. (2007, p.25)

Nesse sentido, temos os apelidos agradáveis e os desagradáveis. Segundo Vereda (2007) no primeiro caso, quando o apelido desperta sentimento positivo no indivíduo, e no segundo quando o sentimento provocado é negativo.

Para Vereda “Na adolescência, o grupo de pares é indispensável, o jovem sem grupo fica isolado, infeliz e solitário. Ele necessita dos parceiros uma vez que todo o processo da adolescência é vivido em grupo. É o grupo que vai introduzi-lo e apoiá-lo em seu novo jeito de ser, de vestir” (2007, p.18). Viver e conviver. Estar em grupo em determinados casos e faixas etárias é o essencial para se reconhecer, e em grupos os jovens conseguem sentir maior diversidade de experiências ativas, do que quando estão sozinhos. Os jovens querem reconhecer-se, querem aceitar-se, e compreendem que isto ocorre quando os outros, ao seu redor, lhe aceitam. Sendo avaliado positivamente, o jovem engrandece sua autoestima, autoimagem, e constroem a base da identidade.

GÊNERO E SUAS EXPERIÊNCIAS

No discurso brasileiro existe uma dualidade, por um lado defendem a miscigenação, por outro, perpetuam práticas racistas de discriminação. O que faremos então com uma sociedade que defende a igualdade entre homens e mulheres, mas não aceita mulheres com o mesmo poder que os homens? O que estar por traz dessa sociedade que se afirma miscigenada, mas não deixa frequentar o mesmo ambiente homens e mulheres afrodescendentes e eurodescendentes? Buscando compreender as diferenças de gênero, lembramos que foi “através das feministas anglo-saxãs que *gender* passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando ‘rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual’, elas desejam acentuar, através da linguagem, ‘o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo’” (SCOTT, 1995, p. 72



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

apud LOURO, 1997, p. 21). Através do termo gênero negam a relação de poder do homem como algo biológico, tratando da construção social e cultural da mulher e do homem.

O processo histórico, do qual as mulheres foram excluídas dos direitos sociais e políticos, foi essencial para que elas perdessem a visibilidade. Contudo, elas saem desta condição ao iniciarem trabalhos em fábricas, nos campos, mesmo com funções inferiores as dos homens. Mas ainda assim, elas haviam quebrado o paradigma de que o seu lugar era dentro de casa, na cozinha. No entanto, a visibilidade científica (produção de conhecimento) e profissional ainda tardou. Quando alcançaram a visibilidade de produção científica, as mulheres deram início à um processo de formação de grupos, onde discutiam sobre os assuntos de seus interesses. Estes grupos passaram a excluir e se excluir daqueles que promovem uma discussão diferente dos seus interesses. Segundo Louro, “As vezes transformados em guetos, mediante processos nos quais também têm responsabilidade e envolvimento, muitos desses grupos acabam por ser excluídos (e por se excluírem) da dinâmica mais ampla do mundo acadêmico” (1997, p. 18). As discussões são deslocadas para pequenos grupos, quando deveria atingir grandes camadas.

As diferenças entre afrodescendentes, euro descendentes, lésbicas fazem com que discussões sobre a mulher seja algo “perigoso”, que se faz necessário bons argumentos como se fosse entrar em uma guerra. Cada eixo apresenta suas necessidades, já que cada grupo é atingido de algum modo pela sociedade que as cerca.

A diferença entre as mulheres, reclamada, num primeiro momento, pelas mulheres de cor, foi, por sua vez, desencadeada de debates e rupturas no interior do movimento feminista. Com o acréscimo dos questionamentos trazidos pelas mulheres lésbicas, os debates tornaram-se ainda mais complexos, acentuando a diversidade de histórias, de experiências e de reivindicações das muitas (e diferentes) mulheres (LOURO, 1997, p. 45)

Devemos perceber também que gênero é construído dentro da sociedade, e como cada sociedade tem suas singularidades, o gênero em cada uma delas terá suas significações. No Brasil ocorrem as produções de papéis que seriam representados por homens e mulheres de acordo com os padrões sociais. Esses papéis são lançados sobre os indivíduos, e quando este não o cumpre, recaem sobre eles toda inconformidade, em alguns casos na forma do racismo, preconceito e discriminação.



Compreendemos ser admissível a discussão sobre os padrões estipulados aos homens:

Como já observamos, a concepção fortemente polarizada dos gêneros esconde a pluralidade existente em cada um dos pólos. Assim, aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação (LOURO, 1997, p. 48)

Quando o homem exhibe características comportamentais “femininas”, este “assume” punições sociais idênticas às sofridas pelas mulheres, é como se eles perdessem “autoridade” frente à sociedade. O preconceito é a principal fonte de submissão entre homens e mulheres. Para Louro, “Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, tem sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (1997, p. 50). Nossa sociedade é manipulada pela mídia, seguindo vontades e padrões, onde ser mulher é ser submissa, ser negro é ser empregado, ser homossexual é ser “extinto”. Nós, enquanto sociedade, esquecemos que mulheres e homens vivenciam experiências singulares, e que devem ser compreendidas como basilares na construção da autonomia e identidade.

SOBRE OS DADOS DA PESQUISA

Buscamos através desta pesquisa uma análise comparativa das experiências entre ambos os gêneros considerando a vivência com apelidos pejorativos nos âmbitos escolares, familiares e sociais. Fazemos isto explicitando que apelações estão encaixadas como violência verbal, ultrapassando o valor de “brincadeira”. Optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa, que “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON; PERES; WANDERLEY; CORREIA; PERES, 2010, p.79).

Utilizamos ainda o método comparativo de Gil, que parte da “investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles” (2010, p.16). O relato de vida, desde a infância até os dias atuais foi valorizado nesta pesquisa, já que este traz autenticidade aos fatos relatados. A pesquisa foi desenvolvida com 09 estudantes universitários, mulheres e homens afrodescendentes, respectivamente 04 e 05 de cada grupo. Para maior organização e questões éticas optamos



por apresentar a(o)s participantes da pesquisa da seguinte forma: M1, M2, M3, M4, H1, H2, H3, H4, H5. A letra “M” para mulheres e a “H” para os homens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendemos que as experiências de mulheres e homens no percurso educacional e seu contato com apelidos e as experiências advindas são semelhantes em alguns aspectos, como quando considerado cor da pele, pois ambos sofrem racismo, e também as consequências sociais que emanam dele. Contudo, quando a questão volta-se para gênero, é perceptível o desnivelamento histórico e moderno das condições oferecidas aos homens apenas, o respeito por muito tempo já direcionado à estes. E às mulheres restringiu-se um pequeno espaço, que elas transformaram em “campo de guerra” pelos direitos iguais aos dos homens. Delineamos tópicos para facilitar a compressão das diferenças e semelhanças entre as experiências de mulheres e homens no que tange aos apelidos.

Sobre apelidos e experiências

Neste primeiro tópico expomos como os/as participantes significam apelidos pejorativos e apelidos apreciativos. A participante M1 explica “Pejorativo é aquele que ta me excluindo, me negativando [...] me reprimindo de alguma forma. E o apreciativo [...] é uma coisa positiva, me enaltecendo, me valorizando, dando tons de coisas positivas o geral”. Do mesmo modo M2, M3 e M4 expressam apelidos pejorativos e apreciativos. Os depoimentos dos homens não diferem muito das mulheres neste tópico. Para o H1 o apelido “Pejorativo seria aquele que traz em si uma carga negativa e que te deixa em algum nível mais baixo que outra pessoa”. E quanto ao apreciativo afirma que “seria um apelido com uma finalidade de criar uma intimidade entre duas pessoas”. Assim também expressam os participantes H5 e H4, este último esclarece que “algumas vezes também ele serve para, pra reificar desigualdades de raça, gênero, etc”.

Quando observamos as experiências com apelidos na infância e adolescência entre homens e mulheres participantes desta pesquisa, verificamos a existência de forte diferenciação. Enquanto as mulheres apontam os apelidos e locais onde ocorrem, assim como as sensações, os homens se restringem apenas a confirmarem que receberam



apelidos, mas não demonstram sentimentos que remetam à um mal estar aparente. As 4 (quatro) mulheres afirmam ter recebido apelidos tanto em casa como na escola, as diferenças surgem nos casos da participante M3 que recebia o mesmo apelido em casa e na escola, mas diferenciava o sentido, no primeiro espaço o apelido “negra” era apreciativo, enquanto no segundo espaço o mesmo apelido era pejorativo. Já a participante M2 recebia os mesmos apelidos em casa e na escola, e os classificava como apreciativo, com exceção de um, recebido apenas na escola e que lhe causava certa angustia; “Bunda de todos nós”. O desconforto é tamanho com este apelido que a participe durante a entrevista demonstra não querer falar sobre ele de modo algum.

Ações e reações dos apelidos pejorativos

Ao receber uma denominação que não é nossa, temos reações diversas, podendo ser negativa ou não. As participantes afirmaram se incomodar com os apelidos recebidos, como a participante M2, que se incomoda com um apelido apenas, mas o existe incomodo? Dentre elas algumas além de sentir o incômodo, revidavam com outro apelido, como é o caso da M3, pois segundo ela sentia-se “vingada”. As mulheres incomodavam-se com apelidos referentes ao cabelo, como no caso da M1, ao explicar que naquele momento não gostava do seu cabelo, e os apelidos só vieram aumentar a carga negativa que ela destinava à ele. Dos cinco participantes, apenas dois afirmaram se incomodar com os apelidos recebidos. Dentre eles estava H1, que conviveu com o incômodo até os 14 anos de idade; “eu achava que era inferior à tudo, até hoje ainda me acho, mas naquela época era pior”. Outro participante que incomodava-se com os apelidos explica que mesmo nesta situação, ao ser apelidado ele revidava com os apelidos do apelidador, mesma técnica utilizada por uma das participantes. Os outros três participantes declaram não se importar, explicando que os apelidadores não desejam ofender, pois eram pessoas próximas.

Ambiente escolar/universitário e a relação com apelidos

O ambiente escolar aparece nas entrevistas como espaço de maior índice de apelidos, já que os nove participantes da pesquisa afirmam que receberam apelidos no ambiente escolar, e que seus professores não reagiram da forma como esperavam. O participante H5 afirma que “Sim, eles davam castigo, punição corretiva, fica três vezes sem



frequentar a escola, não era uma coisa assim, não era direcionada ao apelido em si, mas ao comportamento”. A participante M2 quando sentia os apelidos de forma mais agressiva, recorria aos pais, pois encontrava neles maior segurança do que nos professores que estavam mais próximo do ambiente, para resolver a situação. Porém estes também não resolviam, devido ao acesso restrito à escola. A participante M4 tem um fator diferencial, pois sua mãe era professora e seu pai agente de portaria da mesma escola que estudava, mas isto não significava que seus apelidos não eram recorrentes na escola, pelo contrário, eram tão naturalizados como os dos demais participantes.

O posicionamento da escola frente aos apelidos recebidos pelos participantes não foi satisfatório para os mesmos, assim eles também apontaram quais eram as atitudes esperadas. As respostas de 05 (cinco) das/os participantes envolvem conversa, esclarecimento do que estão causando, muito mais nas falas das mulheres. O participante H1 afirma hoje pensar de forma diferente, mas declara que na época “queria que matasse meus agressores”. Hoje ele explica que a professora poderia ter feito “um trabalho de conhecimento da pessoa que estar lhe apelidando [...] De tal forma que eles entendessem como era a relação do praticante na casa, a vida dele, e buscar soluções pra isso, por que em algum momento a pessoa que praticava *bullying* era vítima também”. As quatro participantes mulheres explicam que desejavam uma atitude mais eficaz, e M4 lembra de como foi a atitude da escola na sua época, buscando não repetir isso com seus alunos na situação atual como professora estagiária.

Como as experiências no ambiente universitário foram diferentes das vividas no ensino fundamental e médio, é importante apontarmos como ocorreram. H1, H4 e H5 afirmaram não terem recebido apelidos na universidade, enquanto os dois outros declaram que os apelidos continuam presentes neste ambiente, mas são vistos como apreciativos. Enquanto o H2 coloca que “Agora o pessoal me chama de ‘negro’”, mas segundo ele, de forma apreciativa. O H3 também recebe nomeações na universidade; “Hoje [...] algumas pessoa me chamam de ‘negro’, ‘ei meu nego’, ‘nego lindo’, alguma coisa desse tipo, mas são muito próximas de mim mesmo, pessoas que andam comigo direto”. Tanto M2 como M3 afirmam que os apelidos da universidade foram os mesmos da escola, e veem todos como apreciativos. Já M1 relata que recebeu novos apelidos no âmbito universitário, sendo eles apreciativos e depreciativos. Foi na universidade que recebeu o apelido que menos gostou, “Adamastor Pitaco”, devido a forma como optou para arrumar seu cabelo. A



participante M4 coloca que não recebeu novos apelidos, mas os pejorativos que já tinha são sempre recordados por amigos.

Apelidos para mulheres e apelidos para homens

Existe uma forte diferença entre os apelidos recebidos pelas mulheres e os apelidos dados aos homens. Por exemplo, na entrevista os participantes masculinos apontam que de fato os apelidos direcionados as mulheres são mais voltados para a questão sexual, do corpo, da beleza, H1 ao falar sobre as diferenças entre apelidos coloca “sim, há diferença [...] Se você for pensar pelo ponto de vista histórico, você vai ver que a mulher é naturalmente [...] sofre de opressão [...] os apelidos vão ser muito mais pejorativos para mulher do que pra homens. A meu ver”.

Assim também apontam H2 e H3 ao defenderem a ideia de que as diferenças de gênero, que são históricas, estão presentes também neste âmbito. Os participantes H4 e H5 explicam que até aquele momento não haviam pensado sobre tal diferença, mas apontam que certamente ela existia já que as desigualdades de gênero estão presentes em todo espaço, não seria no âmbito dos apelidos que ela não estaria.

As mulheres defendem a mesma ideia, que existe sim diferença nos apelidos. Para a M1 “É completamente diferente. Pra mulher o apelido é atribuído de uma forma bem mais sexual, ‘negona’, ‘pretinha’ [...] E pra o homem não, é enaltecendo ‘Ahh aquele negão’, ‘aquele pretão’ uma coisa, a forma de falar também influencia muito”. A M2 relaciona a questão da masculinidade ao expor que:

a maioria das vezes os apelidos femininos são mais preconceituosos, por exemplo, um homem é chamado várias vezes ‘ahh cadê o pegador?’, se uma mulher é chamada da mesma forma, pelo menos no meu ciclo de amizade [...] alguma atitude que era a mesma que o menino, é totalmente diferente quando é o menino e quando é a menina.

Esta participante afirma ainda que a mulher “leva esse apelido de uma forma mais preconceituosa, de que ela estar fazendo alguma coisa errada, de que ela já não se sente bem em receber o mesmo apelido que é direcionado ao homem; ‘a pegadora’ enfim”. A participante M4 também explica que a reação das mulheres na maioria das vezes é



diferente, algumas tendem a chorar, se chatear, enquanto os homens partem para discussão, briga.

RACISMO NOS APELIDOS ATRIBUÍDOS E O TERMO PREFERENCIAL (NEGRO, AFRODESCENDENTE, PRETO, MORENO)

Neste eixo apenas as mulheres demonstram perceber racismo nos apelidos recebidos. As participantes M1 e M4 verificam o racismo nos apelidos relacionados à cor da pele e ao cabelo, que sempre foram alvo principal dos apelidadores. No caso da participante M4; “percebo porque os apelidos eram todos relacionados ao meu cabelo, e quem me dava o apelido eram as meninas que eram loiras e outras que não eram loiras, mas que tinham os cabelos bem lisos. Então, além de eu ter o cabelo mais ruim, eu era a mais preta também”. Isso causava muito sofrimento para ela, por que enquanto ridicularizavam-na, ela desenvolvia um sentimento de inferioridade, de auto negação. Os participantes homens não relatam essa percepção assim como as mulheres, no caso deles, por exemplo, H1 explica; “Sim. Dos que eu já tive até um certo tempo sim, hoje, o racismo se dar de outras maneiras, muito pouca através de apelidos, mas assim alguns adjetivos como ‘negrinho’ são corriqueiro”.

Observamos nas entrevistas pelo uso dos termos negro, afrodescendente, moreno, preto que as/os participantes se identificam como afrodescendente. Alguns usam a palavra mais corriqueiramente. A participante M1 explica que;

acho que o afrodescendente leva em si grande responsabilidade, tá levando no sangue e nos traços físicos, que é uma coisa muito forte, quando você olha, você já atribui um certo significado para aquela pessoa, e o afrodescendente tem uma responsabilidade de guardar essa descendência de africano, de valorizar, de ...como posso dizer...de enaltecer. (M1, 2016)

A participante M2 expressa que:

pra mim, hoje em dia já tem uma coisa que você fala, tudo é preconceito, tudo tá errado, por mim eu prefiro usar negro. Entendeu, eu acho que afrodescendente é uma coisa meio sei lá, a pessoa quer maquiagem uma situação. Quando você começa a usar afrodescendente, quando você começa a usar homoafetivo, pra mim já tá querendo maquiagem uma situação, não sei, não gosto, eu prefiro negro. (M2, 2016)



As participantes M3 e M4 também preferem o termo “negra”, por ser o que mais identifica suas características. Para a M3 o termo “afrodescendente” também pode ser utilizado, contudo em momentos formais. O participante H2 coloca “Eu só não gosto do afrodescendente, por que eu acho que é uma forma muito infeliz de diferenciação, por que os brancos não são chamados de euro descendentes, por que os negros tem que ser chamados de afrodescendentes?”. Enquanto o participante H5 identifica os termos “negro” e “afrodescendente” como iguais, o diferente é o termo “moreno”, por parecer mais com o pardo.

Observamos, portanto que as 04 (quatro) mulheres participantes preferem o termo “negra” que qualquer outro, e entre os homens, H1 prefere somente o termo “negro”, enquanto dois preferem tanto o termo “negro” como “afrodescendente”, e outros dois não expõe preferência. Fazendo relação com o que o exposto acima, os participantes não definem muitas vezes a palavra “negra(o)” como apelido pejorativo, justamente por ver tal palavra como amiga, como forma de identificação racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a partir das entrevistas que existem fortes diferenças quanto as apelidações entre mulheres e homens, e também nos diferentes espaços como escola, família, rua e universidade. Neste último a ocorrência de apelidos é inferior aos demais locais, mas existe e afeta negativamente tanto quanto os apelidos surgidos em outros ambientes. Notamos que existe desconforto com relação aos apelidos recebidos, mesmo quando isso é negado, já que em um trecho nega-se e em outro é afirmado. Os homens são os que menos demonstram terem sido afetados com o uso de apelidos, até pelo fato da relação entre meninos na adolescência ser organizada pela troca de apelidos constantes. No entanto, isso não neutraliza o afetar-se com uma denominação, e mesmo numa sequência de negações, alguns participantes afirmaram chatear-se em determinados momentos com tais situações de apelidos.

Verificamos que os apelidos utilizados para as mulheres diferem dos utilizados para os homens. Já que os das mulheres são sempre voltados para fatores como cor de pele e cabelo, enquanto dos homens são relacionados sim a etnia, mas com apelidos que fazem referência a personagem de filme, desenhos. Os apelidos masculinos (de personagens)



também tem o intuito de ofender, pois referem-se as características de cor, e não exatamente à outras habilidades que os participantes tenham em comum com os personagens. Os homens também receberam apelidos diretos com relação à cor e cabelo. Abaixo expomos uma lista com apelidos expressos nas entrevistas desta pesquisa;

Quadro 01: Apelidos femininos

1. “Gonguinho de leite”	8. “Adamastor Pitaco”	15. “Negrinha”
2. “Negra”	9. “Neném”	16. “Negra do Diabo”
3. “Cabelo de Bombril	10. “CDF”	17. “Asfalto”
4. “Gordinha”	11. “Gorda”	18. “Negra Linda”
5. “Negona”	12. “Bunda de todos nós”	19. “Cabelo de espeta caju”
6. “Negona gostosa”	13. “Pandeiro”	20. “Cabelo do Perez”
7. “Pretinha”	14. “Canela”	21. “Cabelo do Mané Januário”

Fonte: Desenvolvido a partir das informações das/os participantes – CCE/UFPI, abril 2016.

Quadro 02: Apelidos masculinos

1. “Sinalzinho”	7. “Mr Satan”
2. “Bosta”	8. “Negro véi”
3. “Negrinho”	9. “Preto”
4. “Negro”	10. “Robinho”
5. “Negro Sabacú”	11. “Bambam”
6. “Negro Lindo”	

Fonte: Desenvolvido a partir das informações das/os participantes – CCE/UFPI, abril 2016.

Dos apelidos femininos apresentados, cinco apreciativos, segundo as participantes, sendo eles: “Gonguinho de leite”, “Neném”, “Negra linda”, “Negra” e “Cdf”. Os 16 apelidos restantes são considerados pejorativos. Já no que se refere aos homens participantes, dos 11 apelidos citados, não existe uma definição fixa de quais são pejorativos ou apreciativos para os participantes, já que em vários momentos da entrevista



eles apresentam um mesmo apelido como pejorativo e também como apreciativo, considerando o ambiente e a entonação da fala.

Todos as/os participantes de alguma forma expressaram sentimentos de tristeza, dor ao recordarem as situações que vivenciaram os apelidos, alguns mais que outros. As mulheres sentem-se mais livres para comentarem e expressarem de fato seus sentimentos, falam mais e refletem verbalmente mais que os homens. Mas isso não diminui ou zera qualquer experiência destes participantes, eles não só receberam como também deram apelidos à outros. Como consideração final, afirmamos a partir do exposto por todos os participantes que as mulheres recebem apelidos diferenciados, vulgar, mais ofensivo que os homens, até mesmo por uma mesma característica, elas são tidas como pessoas “piores”. Compreendemos que os apelidos pejorativos causam danos na vida de indivíduos, nas relações, autoestima, identidade, desenvoltura frente aos obstáculos. Mesmo quando as influências das denominações são aparentemente pequenas, sabe-se que uma hora ou outra as consequências daquela experiência surgirá, em meios as lembranças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; AVANCINI, Marta. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. Disponível em: < http://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_02.pdf>. Acesso em: 01 de out. 2005. UNICEF, 2003.

BECHARA, Evanildo (Org). **Dicionário escolar da Academia de Letras: Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 3º ed. 2011.

BOAKARI. Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n.9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina:2010.

CÂMARA Junior; MATOSO Junior. **Dicionário de Linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASIQUE. Letícia; FUREGATO. Antônia Regina. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Rev Latino-am Enfermagem**. Nov-dez. 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian (Coord). **Relações Raciais na escola**: reprodução de desigualdade em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145993por.pdf>> Acesso 27 de out. 2014.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. 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. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

LEÃO, Letícia Gabriela. Ramos. O Fenômeno bullying no ambiente escolar. **FACEVV**, Vila Velha. Jan./Jun. 2010. p. 119-135.

LOPES, Véra Neusa. **Racismo, preconceito e discriminação**. In: MUNANGA, Kabengele. (org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P. 185-201.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2º edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria e Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos Penesb** (Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira). UFF, Rio de Janeiro, nº 5, 2004, p. 15 – 34.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Colaboradores: PERES, José Augusto de Sousa; WANDERLEY, José Carlos Vieira; CORREIA, Lindoya Martins; PERES, Maria de Holanda de Melo. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, Maria José Araújo. Violência no ambiente escolar: refletindo sobre as consequências para o processo ensino aprendizagem. Disponível em:<http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identicidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_8/FORUM_V8_09.pdf> Ibaiana: **Revista Fórum de Identidade**. GEPIADDE, Ano 4, Volume 8. Jul-dez de 2010.

VEREDA, Rita de Cássia. **Apelidos pejorativos na escola, um estudo com adolescentes paulistanos**. São Paulo: 2007. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/23/TDE-2008-01-07T06:48:18Z-4710/Publico/Rita%20de%20Cassia%20Vereda.pdf> Acesso em 24 de out.2014.



ANALFABESTISMO, RAÇA E GÊNERO: UM OLHAR SOB AS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL – O QUE DIZEM OS CENSOS?

*Maria Dayane Pereira*⁶³

*Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa*⁶⁴

RESUMO: Objetivou-se neste estudo bibliográfico analisar a realidade educacional brasileira em que os segmentos jovens declarados negros(afrodescendentes), mulheres e homens na faixa etária entre 15 a 29 anos caracterizam os mais altos percentuais e/ou índices de baixo nível de escolarização básica/ou nem ao menos chegaram a ingressar em qualquer nível de ensino ou modalidade no nosso país e, especificamente em nosso Estado Piauí. A partir das estatísticas realizadas pelas fontes de pesquisa Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2010) e o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP – 2015). As reflexões empreendidas, a partir dos indicadores educacionais antes citados, permite constatar a existência de uma contínua (re)produção de práticas discriminatórias determinantes da performance de jovens homens/mulheres declarados negros (afrodescendentes) na educação. Esse segmento populacional, em grande parte, é excluído do processo de escolarização obrigatório, sem antes sequer serem admitidos, outros, são excluídos durante o processo, e aqueles que como muito esforço conseguem se manter no sistema formal de ensino, são excluídos cotidianamente, uma espécie de preparação para uma posterior exclusão. Essa relação entre raça, gênero e analfabetismo não são determinadas e/ ou resultantes apenas de uma herança recebida das gerações anteriores. Do contrário, existe um processo nada silencioso de (re)produção dessas desigualdades no contexto atual que acaba por determinar o acesso e permanência da população afrodescendentes na educação formal. Esse impasse social, na performance desses sujeitos na educação, reflete o resultado de um sistema educacional que assentado em uma base eurocêntrica, brancocêntrica e androgênica acaba por oprimir as populações afrodescendentes.

Palavra-chaves: Analfabetismo. Raça. Gênero. Censos.

LINHAS INTRODUTÓRIAS

A motivação primeira para elaboração deste texto nasce da constatação de que as desigualdades de raça e gênero constituem um fator estruturante para construção e desenvolvimento dos processos de exclusão na sociedade brasileira. (Re)produzindo problemas sociais que vão muito além de questões ligadas a estrutura material. Renovando-se em um círculo vicioso, qual Hidra de Lerna, ser mitológico dotado de sete cabeças, que sempre quando se arrancava uma das cabeças, nasciam tantas outras. Assim, ao longo das décadas, entre mitos e fábulas, os mecanismos e argumentos que geram e mantém a perversa desigualdade de gênero e raça, revigoram-se e apresentam-se em

⁶³ Acadêmica de Pedagogia. Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS. Email: pereira.dayane12@yahoo.com.

⁶⁴ Mestre em Educação pela UFPI. Graduada em Pedagogia pela UFPI. Professora da UFPI/CAFS. Email: vicelma@ufpi.edu.br.



diferentes e novas formas nas entranhas da estrutura social brasileira determinando como vão viver e morrer jovens homens negros e jovens mulheres negras.

Essa base eurocêntrica e androgênica cristalizada na sociedade brasileira aparecem nos mais diversos campos da vida social desses segmentos populacionais, afetando os seus direitos à liberdade, à participação social, à igualdade perante a lei, à cultura, ao trabalho, ao salário justo, à saúde e à educação, etc. As situações extremamente desfavoráveis podem ser visibilizadas em dados como o “Atlas da violência 2016” (IPEA, 2016), quando evidencia que os sujeitos afrodescendentes, mormente na faixa etária entre 15 a 29 anos, possui uma probabilidade significativamente maior de sofrer homicídio quando comparado a outros indivíduos. Ainda conforme, esses dados, considerando o período analisado de 2014, para cada não negro que foi vítima de homicídio, 2,4 indivíduos negros foram mortos e, conforme o “Mapa de Encarceramento” (BRASIL, 2015), para cada 100 mil habitantes negros, acima de 18 anos, no período correspondente ao ano de 2012, 292 encontram-se em situação de encarceramento.

Esses processos de violação de direitos acentuam-se dramaticamente quando se confrontados com a população de mulheres, principalmente jovens mulheres negras. São elas que sofrem as múltiplas formas de discriminação social [...] em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida” (CARNEIRO, 2002, p. 210). Conforme os dados do estudo “Retrato das desigualdades de raça e gênero 4ª edição” (IPEA, 2011), ainda é esse segmento que ocupa os trabalhos mais precários, formando um percentual de 21,8% do contingente que desempenha os trabalhos domésticos. No que diz respeito a violência os dados do estudo “Mapa da violência 2015 – homicídios de mulheres” (WAISELFISZ, 2015) mostra que, também são elas as maiores vítimas de violência homicidas no país, representando um crescimento de 19,5% em 2013, passando de 4,5% para 5,4% por 100 mil habitantes.

Não há nas ideias descritas acima qualquer conteúdo que já não tenha sido insistentemente denunciado pelos movimentos sociais, mormente, os movimentos negros e de mulheres, no entanto, não se pode negar que elas ainda desconcertam, incomodam, desorientam, desnorream, provocam desassossegos. Talvez, não seja porque consista justamente nisso a arte da escrita? E/ou por que apesar de avanços legais, criação de novas entidades e desenhos de algumas políticas públicas, à exemplo, a criação em 2003 da



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Plano Nacional de Implantação da Lei nº 10.639 / MEC – SEPPIR, nesse mesmo ano, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, criado em 1985, a lei Maria da Penha de 2002, etc, as desigualdades raciais e de gênero continua a desafiar a democracia brasileira?

Frente a isso, este trabalho objetiva analisar a realidade educacional brasileira em que os segmentos jovens declarados negros(afrodescendentes), mulheres e homens na faixa etária entre 15 a 29 anos caracterizam os mais altos percentuais e/ou índices de baixo nível de escolarização básica/ou nem ao menos chegaram a ingressar em qualquer nível de ensino ou modalidade no nosso país e, especificamente em nosso Estado Piauí. A partir das estatísticas realizadas pelas fontes de pesquisa Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – 2010) e o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP – 2015). Mais particularmente, os comentários que se seguem descrevem e analisam o conjunto de informações desagregadas por cor e sexo (nomenclatura utilizada pelas instituições citadas acima) oferecidas por esses indicadores, apontando algumas reflexões que contribuam no esforço de se compreender a relação existente entre desigualdades de raça e gênero e as (re) produções das desigualdades educacionais.

Desse modo, este artigo se propõe problematizar as implicações históricas e legais que implicam na análise entre os processos de desigualdades e os silenciamentos raciais e de gênero quanto a garantia do direito à educação para estes segmentos sociais antes citados.

Os argumentos não se limitam a examinar as estatísticas educacionais apenas como um instrumento de lógica numérica que torna uma determinada realidade social calculável e aberta a análises quantitativas. Do contrário, persegue-se numa perspectiva que permite reconhecer e entrever que atrás dos números existem um estado de coisas que nos chama a atenção e convidam à compreensão. Pensando nessas questões, surgem alguns contrapontos: que fatores políticos, sociais, econômicos e culturais contribui para a manutenção de altos percentuais de analfabetismo entre jovens homens/mulheres negros (as)? Existe, o que poderíamos denominar de sensibilidade coletiva em relação ao não acesso e/ou negação à população negra aos direitos básicos como a educação? E o que dizer das escolas e sobretudo das Universidades públicas, porque, pouco se discute, ler, ver, houve produções culturais e artísticas negras, dentro desses espaços? De Milton Santos a Carolina Maria de Jesus e seu “Quarto de Despejo”, dentre tantas/os outras/os dada a



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

dominação eurocêntrica ainda persiste um silenciamento e/ou esquecimento de suas produções na teoria literária e na cultura brasileira, o que isso nos diz sobre a democratização desses lugares (não únicos) de construção e difusão de conhecimento?

Temos como relevância e justificativa para este estudo, a possibilidade de criar contextos de diálogo com um número de pessoas interessadas e curiosas na temática, ampliando assim, o rol de conhecimentos e problematizações acerca da proposta aqui apresentada.

AS INTERFACES DO ANALFABETISMO, RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO: QUAIS OS DESDOBRAMENTOS DOS CENSOS?

O debruçar-se em uma reflexão acerca das desigualdades raciais e de gênero e sua articulação com as desigualdades educacionais, demanda atentar-se ao que se entende por raça, gênero e analfabetismo, lampejos do lugar de que se fala quando se pretende trazer à tona tal discussão. Para Cunha (2011), raça é parte de uma ideologia, um conceito criado pela ciência moderna, operando em compasso com o sistema de escravismo e colonialismo. Raça não existe de modo concreto, o que existe é o estabelecimento de diferenças fenotípicas que transformou-se em uma linha de demarcação entre diferentes grupos raciais.

Corroborando com as discussões no assunto Moore (2007), coloca que o racismo não está estruturado em torno do conceito biológico de raça, nem a partir do processo de escravização dos africanos pelos europeus no século XVI, mas, a partir de um dado universal denominado fenótipo. Nesse sentido, para esse autor, assim como para Cunha (2011), existe racismo contra os negros mesmo não existindo raça, à medida que esse fenômeno constitui-se um sistema ideológico, cultural, social, político e econômico de dominação entre grupos sociais. O racismo seria então, como bem coloca Foucault (2005, p. 304-305), o meio de introduzir:

[...] um corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação das raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. [...] o racismo faz justamente funcionar, faz atuar essa relação de tipo guerreiro – ‘se você quer viver, é preciso que o outro



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

morra' – de uma maneira que é inteiramente nova e que, precisamente, é compatível com o exercício do biopoder.”

Desse modo, com base numa perspectiva racista, sob o manto do mito da democracia racial, práticas cotidianas de exclusão e marginalização, recaem sobre a juventude negra, pobre e de territórios segregados. Percebida e denominada popularmente como “pivetes”, “trombadinhas”, “moleques”, esse segmento populacional é quase sempre visto como ameaçadores da ordem social, cristalizados em uma imagem negativa que os associam a problemáticas sociais, tais como drogas, violência, criminalidade. Dessa forma, quando as políticas públicas/ programas chegam a esses sujeitos antes citados, as intervenções ocorrem no sentido de contenção do suposto potencial de risco desses jovens, ignorando a capacidade dos mesmos de “[...] formular questões significativas, de propor ações relevantes, de sustentar uma relação dialógica com outros atores, de contribuir para a solução dos problemas sociais” (ABRAMO, 1997, p. 28).

No que concerne à categoria gênero, Louro (2001), afirma que ela diz respeito aos aspectos socialmente construídos no processo de identificação sexual. Do contrário de “sexo”, que se refere aos aspectos estritamente biológicos, ela está associada às desigualdades que dividem homens e mulheres, tendo os primeiros acesso a uma parte desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade.

Em um estudo de caráter existencialista, a filósofa francesa Simone de Beauvoir, utilizando-se de uma filosofia da liberdade evidência, em “O segundo sexo”, obra publicada em 1949, que o gênero constitui uma condição *sui generis* para a mulher, isto é, impõem-se a ela, definindo-a previamente, sem que antes ela possa se colocar como liberdade, como sujeito essencial e escolher-se no mundo.

Aqui, abre-se espaço para retomar a problemática que norteou a construção desse trabalho: as desigualdades raciais e de gênero se constituem em um dos fatores mais contundentes que interferem no acesso e permanência da população negra e de mulheres nos ciclos formais do sistema nacional de ensino. Se nós perguntarmos sobre quais parcelas da população incidem os altos índices de analfabetismo e quais grupos sociais não têm/não tiveram acesso à escolarização básica, um estudo, mesmo que rápido, de alguns indicadores sociais evidenciará que o fracasso na alfabetização é maior entre os sujeitos



(homens/mulheres) que vivem em regiões que possuem os piores indicadores sociais e econômicos e entre os que trabalham e são negros.

Frente a isso, cabe refletir sobre o que se entende por analfabetismo. Assim como, nos questionarmos, a quem interessa politicamente o analfabetismo? As discussões na área da educação, denota que o analfabetismo trata-se de uma categoria que vem sofrendo transformações ao longo dos tempos, sempre marcadas por imprecisões e ambiguidades na própria conceituação (ROSEMBERG e PIZA, 1996). De acordo com Soares (2004), até o senso de 1940, era considerada analfabeta toda pessoa que não fosse capaz de escrever o próprio nome. A partir do censo de 1950, a expressão passou a designar os sujeitos que não eram capazes de ler e escrever um bilhete simples. Como se pode observar, nesses contextos, os recenseamentos eram interpretados através da resposta dos informantes as respectivas questões: sabe escrever o próprio nome? Sabe ler e escrever um bilhete simples? Nesse sentido, do mesmo modo que o quesito cor, a situação de alfabetização passava pelo crivo da autoclassificação do respondente, certamente, calcada pelos seus valores sociais. De acordo com Rosemberg e Piza (1996), declarar-se analfabeto e/ ou ser reconhecido como tal, não se configura em uma informação simples, neutra e objetiva, à medida que passa pela influência dos valores que compõem a conjuntura social, assim, em uma determinada sociedade, em um dado contexto, tal situação pode se constituir um estigma.

Posteriormente, na década de 1990, segundo Ribeiro (2001), o IBGE mudou de perspectiva e passou a tomar como base não mais a autoavaliação dos respondentes, mas o número de série (ano) concluídas com aprovação, considerando como alfabetizado aqueles que concluíram as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Não satisfeita com esse tipo de abordagem, conforme aponta Ribeiro (1997), a Unesco (Organização das Nações Unidas para educação, ciências e cultura) propõe, em 1958, com o intuito de padronizar as estatísticas educacionais e influenciar as políticas educativas nos países membros, a definição de alfabetizado como aquele capaz de ler ou escrever de modo compreensível um texto curto e simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a própria Unesco proporia uma outra definição, qualificada de alfabetização funcional. Em conformidade com Soares (1995), é alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar-se das habilidades de leitura e escrita nas diversas práticas sociais, de modo que isso lhe possibilite um desenvolvimento contínuo.



Essas transformações na conceituação de analfabetismo estão associadas as mudanças no contexto econômico, social, político, ideológico e no campo do conhecimento, mormente, com as exigências sociais da leitura e da escrita cada vez maiores. Essas visões, em diferentes conjunturas determinam as estratégias, os objetivos, as concepções e as propostas educacionais que serão implementadas pela esfera pública na oferta do direito à educação. Nesse sentido, e considerando o processo de expansão do sistema educacional brasileiro, nos últimos anos, por que os espaços de educação formal (escolas/universidades) continuam sendo um não lugar para homens e mulheres declarados negros (afrodescendentes)? Seria esse processo consequência das enormes desvantagens acumuladas em mais de 300 anos de escravismo criminoso? Ou, seria mais sensato afirmar que esse processo é um resultado historicamente construído por condutas coletivas socialmente excludentes?

O QUE DIZEM AS ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS DO IBGE (2010) E DO INEP (2015)?

A utilização das estatísticas como ferramenta de suporte para a análise, interpretação, tomada de decisões e problematizações não é uma característica do mundo contemporâneo. Os indícios de levantamento estatísticos precedem a existência da própria estatística. Em conferência pronunciada no “Curso de Informações”, instituído pelo IBGE, em julho de 1938, Loureço Filho afirma que muito antes de Achenwall criar o nome estatística, em meados do século XVIII, muito antes mesmo, os chineses, egípcios, hebreus e romanos realizaram censos e procediam ao levantamento das terras cultiváveis.

Hoje, a análise de indicadores sociais, nesse caso das estatísticas educacionais, pode contribuir, por exemplo, para desnudar as desigualdades raciais e de gênero que permeiam o acesso, permanência e sucesso no sistema formal de ensino, abrindo espaço através dos dados desagregados por raça e sexo, para questionamentos acerca do mito da democracia racial e da igualdade entre homens e mulheres nos limites da democracia brasileira. Então, o que dizem os censos?

TABELA 01: Taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais de idade, por cor/raça, sexo (Piauí/Nordeste/Brasil – 2010)

Brasil e UF	Taxa (%)	Cor/Raça	Sexo
-------------	----------	----------	------



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

		Negro	Branco	Homem	Mulher
Brasil	9,6%	14,4%	5,9%	9,8%	9,1%
Nordeste	19,1%	22,6%	15,0%	20,4%	16,9%
Piauí	22,9%	30,0%	17,6%	-	-

Fonte: Elaborada com base nos dados do Censo demográfico – IBGE (2010).

* Conforme dados do IBGE (2010), 14,0% das mulheres jovens negras no país, com 15 anos ou mais de idade, não sabem ler e escrever, o que corresponde a 8,2 pontos acima das brancas (5,8%), nessa mesma faixa etária.

TABELA 02: População analfabeta de pessoas com 15 anos ou mais de idade, sexo, cor/raça – Brasil e regiões (2014). Em números absolutos.

Região	Cor/Raça	Total	Homens	Mulheres
Brasil	Total	13.062.355	6.519.189	6.543.166
	Branca	3.699.395	1.710.936	1.988.459
	Negra	9.362.960	4.808.253	4.554.707
Nordeste	Total	7.078.345	3.725.662	3.352.683
	Branca	1.487.700	754.998	732.702
	Negra	5.590.645	2.970.664	2.619.981

Fonte: Elaborada com base nos dados do INEP/DISOC e Unifem (2015).

Sem exagero, o que esses números expressam é o avesso da democracia racial, que articulada e/ ou somada ao avesso da igualdade de gênero, evidencia a contínua (re)produção de práticas discriminatórias determinantes da performance de jovens homens/mulheres declarados negros (afrodescendentes) na educação. Conforme, os dados do IBGE (2010) – tabela (01) o percentual de analfabetismo entre negros, com 15 anos ou mais de idade é de (14,4%), quase o triplo dos brancos (5,9%). Considerando, a situação da região Nordeste, a taxa de analfabetismo entre negros, nessa mesma faixa etária é de (22,6%), permanecendo maior que a taxa entre brancos (15,0%). No caso do estado do Piauí, esse percentual corresponde a (30,0%) da população de jovens homens/ mulheres, declarados negros (afrodescendentes) com 15 anos ou mais de idade, bem maior que o percentual de jovens homens/mulheres brancos (17,6%). E se focalizarmos as estatísticas, em específico de mulheres, fica perceptível a desproporcionalidade no percentual de analfabetismo entre jovens mulheres negras e jovens mulheres brancas – as primeiras com



uma taxa de analfabetismo correspondente a 14,0%, permanecendo em 8,2 pontos percentuais acima das brancas com (5,8%) (IBGE, 2010).

Fazendo uma articulação com os dados divulgados pelo INEP (2015), tabela (02), observa-se que essa realidade social permanece quase sem modificações num intervalo de tempo de quatro anos (considerando os dados publicados pelo o IBGE 2010 e pelo INEP 2015). Isso revela o prejuízo histórico desse segmento populacional na medida em que demonstra e nos faz pensar sobre as estratégias adotadas por parte do poder público no atendimento aos jovens, homens/mulheres negros, em sua maioria de habitantes de territórios desagregados, sobretudo no que se refere aos direitos à educação.

Esse impasse social, na performance dos sujeitos estudantes afrodescendentes na educação, tem sido determinada, mormente, por uma incapacidade e/ou ausência do poder público na oferta de um ensino de qualidade (educação para os direitos humanos) às populações negras, somada, a pobreza material e de acesso ao capital cultural das famílias negras, os estereótipos negativos construídos no imaginário social acerca desse segmento populacional, que acaba por permear o próprio contexto escolar se refletindo nos instrumentais didáticos metodológicos, nas relações dos estudante entre si, com os professores, demais participantes da comunidade escolar e vice-versa, e os próprios sentimentos de abandono dos estudantes negros, diante da omissão da escola frente as situações de humilhação racial de que são vítimas no cotidiano escolar (HENRIQUES, 2002).

Focalizando a realidade piauiense, os dados (Tabela 01) mostram que 22,9% da população desse Estado, eram analfabetas em 2010. Esse percentual colocava o Piauí, segundo IBGE (2010), na penúltima colocação do ranking de pessoas analfabetas no país. Dados mais atualizados da Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – Fundação Cepro (2013), revela que em 2011 o percentual caiu para 19,28%, no número de pessoas com 15 anos ou mais de idade. O que poderia representar um avanço, esbarra nos últimos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (2014), que evidenciou um crescimento de 0,7% no número de analfabeto no Estado.

No tocante à relação de gênero, os dados (Tabela 01) apontam uma proximidade com o percentual de analfabetismo entre homens e mulheres na faixa etária de 15 anos ou mais de idade – as mulheres com uma taxa de (9,1%), apresentando uma vantagem, já observada em censos anteriores, em relação aos homens (9,8%). Na região Nordeste essa



vantagem também é verificada, apresentando as mulheres um percentual de (16,9%), consideravelmente menor que as dos homens (20,4%). E conforme nota-se na tabela (02), a proporção de números de homens analfabetos continua superando as das mulheres, quatro anos depois dos dados publicados pelo IBGE (2010). Frente a isso, faz-se necessário perguntar-se: esse fator de inversão em relação a proporção de analfabetismo entre homens e mulheres, verificado em todos os grupos de idade (com exceção da faixa etária das pessoas com mais de 60 anos – IBGE 2010), permite afirmar que o analfabetismo sofreu um “hiato de gênero”?

Embora, os dados mostrem (Tabela 02) que em ambos os grupos raciais as mulheres apresentam um menor índice de analfabetismo, o que se pode afirmar de fato é que esses não se desdobram em vantagem concretas para esse segmento populacional. À luz do pensamento de Henriques (2002), essas vantagens educacionais das mulheres não representam, por exemplo, melhores salários e alocação em termos ocupacionais no mercado de trabalho. Ainda de acordo com esse autor, as mulheres precisam de uma vantagem de cinco anos de escolaridade para alcançar a mesma probabilidade que possui os homens para ingressar no mercado formal de trabalho. Essa situação se intensifica ainda mais no caso das mulheres negras, que para alcançarem os mesmos padrões salariais das mulheres brancas precisam de onze anos de estudos. Esse é o “hiato de gênero”, ou melhor, essa é a paridade de gênero e raça que experienciam, sobretudo, as mulheres negras.

Não invalidando de modo algum o peso da constatação supracitada, a problemática ainda continua sendo mais grave quando visualizamos as questões raciais. Pelo recorte simultâneo da categoria cor/raça e gênero, visualizadas nas tabelas 01 e 02, nota-se que as diferenças na proporção de analfabetismo são significativamente maiores quando consideramos esse primeiro fator. De modo sucinto, o que fica evidente (sobretudo na tabela 02) é que no interior de ambas as raças (negra/branca), as mulheres apresentam um menor índice de analfabetismo em relação aos homens, no entanto, na relação entre essas raças, o percentual de analfabetismo das mulheres brancas é menor que das mulheres negras e o percentual de analfabetismo de homens brancos é menor que dos homens negros.

Isso indica não somente as consequências de uma herança de mais de 300 anos de escravidão criminoso reproduzido e cristalizado na sociedade atual, mas também reflete o



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

resultado de um sistema educacional que assentado em uma base eurocêntrica e brancocêntrica acaba por oprimir as populações afrodescendentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões, aqui apresentadas, pensando em concluir, reafirmamos algumas questões. Primeiramente, é inegável que a discriminação racial e de gênero impactam nas oportunidades e performance educacional dos sujeitos declarados negros(afrodescendentes), mulheres e homens, pobres, em sua maioria de habitantes de territórios desagregados. Como pode ser observado nas duas tabelas elaboradas nesse trabalho, o percentual de analfabetismo entre afrodescendentes (homens/mulheres), com 15 anos ou mais de idade, apesar de avanços legais, criação de novas entidades e implementação de algumas políticas públicas de inclusão e dos avanços no sistema educacional brasileiro, permanece maior em relação a taxa de analfabetismo de brancos (homens/mulheres).

Em segundo lugar, vale destacar, que essa relação entre raça, gênero e analfabetismo não são determinadas e/ ou resultantes apenas de uma herança recebida das gerações anteriores a nossa. Do contrário, existe um processo nada silencioso de (re)produção dessas desigualdades no contexto atual que acaba por determinar o acesso e permanência da população afrodescendentes na educação formal. Esse segmento populacional, em grande parte, é excluído do processo de escolarização obrigatório, sem antes sequer serem admitidos, outros, são excluídos durante o processo, e aqueles que como muito esforço conseguem se manter no sistema formal de ensino, são excluídos cotidianamente, uma espécie de preparação para uma posterior exclusão.

Em terceiro lugar, cabe esclarecer que a escolha do termo afrodescendente, ao invés de negro, ocorreu a partir do entendimento de que o mesmo permiti de um modo amplo, abranger todos os sujeitos de descendência africana. O termo negro, geralmente, é associado a aspectos negativos e pejorativos.

Para concluir, explicitar a realidade educacional nacional em que estão submetidas as populações afrodescendentes constitui-se numa prática essencial para construção de um sistema educacional democrático, portanto, aberto e sensível as diferenças étnico-raciais e de gênero.



REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 5, Maio/Jun/Jul/Ago, n. 6, Set/Out/Nov/Dez., p. 25-36, 1997. Disponível em: <<http://www.proex.pucminas.br/sociedadeinclusiva.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 2015.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

CARNEIRO, Sueli. A Batalha de Durban. In: **Rev. Estudos Feministas**, n. 10, p. 209-214, 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11639>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

CEPRO – Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí. **Piauí em Números**. 10 ed. Teresina, 2013. Disponível em< http://www.cepro.pi.gov.br/download/201310/CEPRO13_aab5263f9a.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CUNHA, Junior Henrique. Memória, história e identidades afrodescendentes: as autobiografias na pesquisa científica. In: Elmo, Raimundo de Paula Vasconcelos Júnior et al. **Cultura, Educação, Espaço e Tempo**. Fortaleza: UFC, 2011. p. 118-143.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em:< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/raça_genero.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

IBGE – C Censo Demográfico 2010. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em:< <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

INEP. **Instituto Nacional Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1601>>. Acesso em 21 ago. 2016.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

IPEA. **Atlas da violência 2016**. Brasília: IPEA, 2016. Disponível em:<
http://www.forumseguranca.org.br/storage/download/atlas_da_violencia_2016_ipea_e_fbs_p.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

IPEA. **Retrato das desigualdades de raça e gênero**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em:<
http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_retradodesigualdade_ed4.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 85-92.

LOURENÇO, Filho. Educação e Estatística. In: **Rev. Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 192, maio/ago., p. 60-73, 1998. Disponível em:<
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1032/1006>>. Acesso em: 09 ago. 2016.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

RIBEIRO, Vera Masagão. Analfabetismo Funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. In: **Rev. Educação e Sociedade**, ano XVII, n. 60, Dez., p. 144-159, 1997. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

RIBEIRO, Vera Masagão. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. In: **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n.2, Jul/Dez., p. 283-300, 2001. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 21 ago. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. In: **Revista USP**. São Paulo, n. 28, Dez/Fev., p. 110-121, 95/1996. Disponível em:<
<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28368/30226>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Rev. Brasileira de Educação**, n. 25, Jan/Fev/Mar/Abr., p. 5-17, 2004. Disponível em:<
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, Set/Out/Nov/Dez., p. 5-16, 1995. Disponível em:< <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a02.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

PNAD, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2014**. Disponível em:<
http://www.ibge.gov.br/home/xml/suplemento_pnad.shtm>. Acesso em: 07 ago. 2016.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: OPAS/OMS, ONU Mulheres, SPM e Flasco, 2015. Disponível em:
<<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia2015mulheres.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.



APROXIMAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS DE SAÚDE DO HOMEM E DA POPULAÇÃO NEGRA

*Mayara Carneiro Alves Pereira*⁶⁵
*Francisco de Oliveira Barros Junior*⁶⁶

RESUMO: O presente estudo versa sobre os aspectos teóricos reflexivos da pesquisa em andamento de mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e produções oriundas da disciplina Tópicos de Políticas de Saúde, especificamente das discussões acerca da interseccionalidade entre classe social, gênero e etnia. É uma produção que busca discutir sobre as possibilidades e dificuldades de articulação entre a saúde do público masculino e da população negra. Deste modo, tem como objetivo analisar os impasses, desafios e potencialidades dos possíveis diálogos entre as Políticas Nacionais de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH) e a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), bem como seus contextos sócio-históricos, uma vez que se trata de temáticas tão importantes e necessárias. Para tal, o estudo delinea inicialmente o contexto da discussão de gênero imprescindível para a compreensão da saúde e da masculinidade e concomitantemente perpassa pelo aspecto étnico; em seguida, explora a perspectiva da saúde, buscando fugir de sua concepção mais limitada e apresentando sua faceta mais abrangente e complexa, agindo como base para a discussão dos públicos masculinos e negros e suas políticas de saúde, finalmente reflete a importância do conhecimento e problematização deste processo de discussão da saúde, suas características, desdobramentos e especificidades, para então perceber como podem ocorrer suas articulações a fim de que sejam importantes para as reflexões de práticas profissionais e produções acadêmicas nesse contexto. Este processo se deu a partir da leitura crítica, discussão teórico-prática e análise das produções científicas pertinentes para a temática, assim como as Políticas Públicas referentes.

Palavras-chave: Saúde do Homem; Saúde da População Negra; Gênero; Etnia.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Este estudo trata-se de uma proposta teórico-reflexiva referente à dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e produções resultantes da disciplina Tópicos de Políticas de Saúde da Universidade Federal do Piauí (UFPI) com o objetivo de analisar as possibilidades de articulação entre gênero e etnia a partir da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH) e da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN), pensadas a partir do Sistema Único de Saúde (SUS) e seus aspectos sociais, políticos, históricos e culturais.

⁶⁵ Graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (PPGPP), Linha de Pesquisa: Cultura, Identidade e Processos Sociais. Contato: mayaracapereira@gmail.com;

⁶⁶ Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza, mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal do Piauí dos programas de pós-graduação em Políticas Públicas e Sociologia. Contato: barrosjr@ufpi.edu.br.



Partindo da gestação e consolidação de novos saberes e práticas assentados em uma concepção de saúde que considera suas múltiplas determinações, inclusive com uma ampliação das práticas, de modo a problematizar não somente o indivíduo, mas todo seu contexto (MENDES, 2006).

A busca por saúde é permeada por um processo de luta e conquistas que podem ser vistas em seus princípios e diretrizes, como o cuidado em todos os níveis de atenção (promoção, prevenção e reabilitação), humanização e qualidade, reconhecimento e respeito à ética e aos direitos dos homens, universalidade e equidade, articulação intersetorial, informação e orientação à população, consideração das determinações sociais, capacitação técnica de profissionais, disponibilidade de insumos e equipamentos, monitoramento e avaliação de serviços, dentre outros (BRASIL, 2008).

No entanto, ainda há muito que avançar, a exemplo do modelo de atenção à saúde ainda destinada prioritariamente aos cuidados de alguns grupos populacionais (crianças, adolescentes, mulheres e idosos) e a manutenção do fator cultural muitas vezes excludente, que acaba não atingindo diretamente algumas parcelas da população, como os homens e os negros (BRASIL, 2007; BRASIL, 2008).

Frente a essa exclusão, no que se refere à estrutura de gênero masculina tradicionalmente concebida, há um reforço na concepção de força e virilidade como um valor da própria cultura, o que proporciona maior dificuldade de reconhecimento e busca de suas necessidades de cuidado à saúde, convergindo com a imagem que se tem dos serviços como um espaço predominantemente feminino (MACHIN et al., 2011).

Deve-se destacar também que a realidade brasileira se divide entre o discurso de povo único e singular, com indivíduos culturalmente diversificados, fruto de um intenso processo de miscigenação e mestiçagem. Ao mesmo tempo em que existe a presença de inúmeras práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas em relação a alguns segmentos da população, como os pobres, mulheres, afro-descendentes, indígenas, dentre outros (NOGUEIRA et al., 2008).

Reconhecendo-se assim a constante presença do racismo, que pode ser percebida, inclusive, no aspecto da saúde, destacando a real importância da Política de Saúde da População Negra, que deve reconhecer o racismo e as desigualdades étnico-raciais como determinantes sociais das condições de saúde desta população, que traz consigo um



processo histórico já entranhado na cultura brasileira de preconceito e a discriminação (BRASIL, 2007).

E refletir também sobre a saúde do público masculino, pois representa uma proposta extremamente necessária e bastante condizente com a realidade contemporânea e com a evolução das construções de saúde no Brasil. Frente a este crescente olhar, a Política de Saúde do Homem foi pensada a partir dos comportamentos masculinos, dentro das crenças culturais, como o baixo autocuidado, a negação da vulnerabilidade e da possibilidade de fraqueza e a pequena procura por qualquer tipo de ajuda em relação a questões de saúde. Representando assim um desafio para as políticas de saúde que buscam uma melhoria nesse aspecto (COUTO et al., 2010).

Feita estas ressalvas, o presente texto vinculado à pesquisa de Mestrado busca colaborar para a produção de conhecimentos, discussões e pontos provocadores de reflexão para a construção de saberes, práticas e políticas condizentes/comprometidas com a realidade. Destacando que o texto da PNAISH (2008) relata que se deve atender às diversas demandas masculinas para distintos grupos sociais, incluindo o aspecto de gênero e condição étnico-racial, mas apenas por meio de uma apresentação superficial, sem destaque para o homem negro.

Frente a essa constatação e aos objetivos e contextos apresentados, esse estudo delinea inicialmente o contexto discussão de gênero tão necessária para a compreensão da saúde do homem; em seguida, apresenta uma discussão acerca da saúde de forma mais abrangente, sendo base para a discussão dos públicos masculinos e negros e suas Políticas de saúde. Posteriormente finaliza com uma reflexão acerca desses campos de articulação.

DISCUTINDO GÊNERO

Falar sobre gênero não é somente apresentar as contradições e justaposições das concepções que envolvem os papéis e não deve ser reduzido a uma identidade sexual ou étnica de registros biológicos. Pensar em gênero é discutir um longo processo histórico, permeado por lutas e mudanças que primeiramente tiveram destaque com o movimento feminista e suas lutas e conquistas. Em suma, as concepções de gênero diferem não somente entre as sociedades ou momentos históricos, mas no interior de determinada sociedade, ao se considerar os diversos grupos que a constituem (LOURO, 2010).



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Gênero deixa de ser apenas uma condição social e histórica predeterminada de vulnerabilidade e de desigualdades entre os sexos e passa a ser visto como uma categoria atravessada por questionamentos sobre classe social, raça, etnia, cultura, gerações e outros. Assim sendo, gênero é um construto que condiciona a percepção do mundo e uma forma de reprodução do que pertence ao masculino e ao feminino, reforçando a oposição existente, seja no âmbito da percepção, pensamento e/ou ação (MACHIN et al., 2011).

A discussão de gênero perpassa a muitos aspectos, inclusive a raiz patriarcal tão presente no Brasil, onde:

(...) as mulheres são educadas e adestradas para o espaço privado, ou seja, para exercer as tarefas domésticas (...) ser dócil, submissa, terna, cautelosa, prudente, dependente do homem. Já o homem é educado e adestrado para a esfera pública, ou seja, para ser empreendedor, viril, racional, agressivo (...). Isso é perceptível em diversas esferas da vida, seja de ordem econômica, política, cultural e/ou social. As mulheres ocupam os postos menos qualificados do mercado de trabalho, ainda são predominantes nas universidades nas áreas de humanidades, enquanto os homens prevalecem nas ciências exatas e biológicas, ou seja, as consideradas ciências duras (GUIRALDELLI; ENGLER, 2008, p. 253-254).

Cabe destacar, segundo esses mesmos autores (2008) que a mulher não se constitui em um sujeito passivo, passando a reivindicar seu espaço na vida social e diante das diversas manifestações feministas. Proporcionando também uma reflexão para o masculino, que pode ser percebido em um contexto onde gênero resulta nas “relações de poder construídas historicamente na sociedade. Como na sociedade Ocidental as pessoas do sexo masculino tornaram dominantes em todos os sentidos, inclusive no estabelecimento de leis/normas” (ROSA, 2015, p.33).

Villela e Pereira (2012) esclarecem que a categoria gênero surgiu nas discussões sobre as mulheres que buscaram questionar sobre as vantagens masculinas percebidas nas diferenças de relações de poder entre os sexos. O reconhecimento do caráter histórico do sexo permitiu afirmar que este é resultado de um conjunto de práticas e hábitos corporais que delimitam o sujeito. Mas, como formular políticas sem limitar masculinidades e feminilidades dentro de identidades fixas, que são produtos históricos e sociais? Como desenvolver políticas públicas que não caiam na oposição tradicional e binária entre “homem” e “mulher”?

O que torna visível também essa desigualdade de gênero é a politização da intervenção técnico-científica da ação profissional, já que a invisibilidade é fruto da cultura



biomédica reducionista. Dessa forma, as práticas de saúde arraigadas nessa cultura biomédica podem ter, como um de seus efeitos, o agravamento de processos de exclusão social. Em contrapartida, se essa mudança na perspectiva técnica não for realizada, a “visibilidade” que é destinada aos gêneros pode resultar em um esvaziamento ético e político deste conceito (SCHRAIBER, 2012).

O gênero masculino, que mesmo representando uma “classe dominante”, esteve por muito tempo ausente na agenda da saúde pública do Brasil, pois muitas das ações eram destinadas às mulheres, principalmente as gestantes e seus filhos devido aos elevados índices de mortalidade materna e infantil. Deste modo, o público masculino só teve seu espaço nas políticas públicas de saúde no ano de 2008 com a PNAISH (BRASIL, 2008).

O fator gênero deve ser percebido também como um aspecto de grande importância no padrão dos riscos de saúde nos homens e na forma como eles percebem e usam seus corpos. Com a condição da perspectiva de gênero, a maioria das doenças passa a ser entendidas como parte de uma combinação entre causas biológicas e socioculturais, uma vez que os processos sociais que dizem respeito ao gênero produzem diferenças no padrão de morbimortalidade e proteção à saúde masculina e feminina. Percebendo-se assim que as discussões das políticas públicas acerca desta perspectiva representam um movimento a favor tanto da cidadania e direitos humanos, como das políticas e identidades (SCHRAIBER et al., 2010).

REFLETINDO SOBRE SAÚDE

A discussão em questão parte da perspectiva da saúde coletiva, onde a produção do cuidado transcende a realização de procedimentos e implica o reconhecimento do usuário como sujeito de direitos, multideterminados, com necessidades singulares que não devem ser institucionalizadas e que precisam ser acompanhadas de forma continuada, ultrapassando a noção da Organização Mundial de Saúde (OMS), que percebe e busca a saúde ideal como um perfeito equilíbrio. Este princípio é criticado por muitos estudiosos que acreditam que a constituição de saúde perpassa por uma formação social, necessidades, organização no espaço, relação social e territorial, desvinculando de conceitos e concepções causais e institucionalizadas (MENDES, 2006; MACHIN et al., 2011; COUTO, GOMES, 2012).



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

No entanto, esta concepção nem sempre esteve assim organizada, o sistema de saúde é oriundo de grandes lutas populares pela democracia e por direitos, como o Movimento Sanitarista, defendendo o direito de todos os cidadãos e dever do Estado e contribuindo para concepções mais abrangentes, inclusive que compreendam os princípios da prevenção e da promoção, não se limitando às práticas curativas (MENDES, 2006).

Dentro das possibilidades de entender esta percepção mais abrangente, cabe enfatizar a concepção de saúde como promoção, prevenção e reabilitação, em que a Constituição Federal (1988) com o artigo 196, se refere à saúde não como um mero conceito, mas como “direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (BRASIL, 1988, p. 117).

A compreensão do processo saúde-doença deve perpassar por muitas questões que vão além da ausência de doenças, envolvendo questões territoriais, epidemiológicas, sociais, culturais, psicológicas e de gênero. Logo, discutir saúde é uma tarefa muito complexa diante da diversidade de conceitos e práticas realizadas. No entanto, o Ministério da Saúde (2008) adverte que ainda existe na prática cotidiana de muitos serviços uma segmentação da clientela, agravando ainda mais a perspectiva da integralidade.

Deve-se buscar uma perspectiva mais abrangente e produtiva, uma vez que saúde passa a estar atrelada eminentemente ao movimento de produção de vida e possibilidades de ação, não necessariamente ligado à ausência de doença, ao equilíbrio ou ao bem-estar. Deve-se então entender a saúde como uma práxis complexa diante da diversidade de conceitos e práticas realizadas, uma coprodução em que homem e mundo constroem e atribuem significados aos processos, existindo sempre uma mútua atualização.

Frente a essa possibilidade, durante o processo de implementação do SUS, desenvolveu-se uma proposta de cuidado à saúde denominada de Atenção Básica, que corresponde a um conjunto de práticas individuais e coletivas em serviços de primeiro contato com a população, visando cobrir necessidades de determinados grupos populacionais, como os negros e os homens. A Atenção Básica atua como porta de entrada no SUS, compondo uma relação direta com as famílias e comunidade, dentro de princípios organizativos e operacionais como a descentralização, hierarquização, territorialização,



trabalhando com uma equipe multiprofissional, de acordo com as necessidades da clientela adscrita (GIOVANELLA, MENDONÇA, 2012).

Neste viés, o SUS requer uma discussão contínua voltada para os aspectos sociais, políticos e culturais de pactuação e negociação entre profissionais, usuários e comunidade. Assim como a produção e consolidação de novos saberes e práticas assentados em uma nova e abrangente concepção de saúde. Dentre as possibilidades de ações da Atenção Básica pode-se mencionar, de acordo com as propostas desse estudo, a PNAISH e a PNSIPN, representando um âmbito de ações capazes de lidar com a diversidade de necessidades de saúde. Deste modo, dentro dos movimentos da saúde pública e das práticas da Atenção Básica pode-se destacar um aprofundamento dessa perspectiva de etnia e de gênero (SCHRAIBER et al., 2010).

Acerca do aspecto etnia, é imprescindível compreender as questões étnico-sociais como um determinante verdadeiro de saúde, essas questões afetam na exposição e na vulnerabilidade dos grupos aos fatores de risco. Em um contexto onde negro e indígena possuem os piores indicadores de escolaridade e ocupam os piores postos de trabalho e têm menos acesso a bens e serviços sociais reproduzindo a desigualdade e mantendo o racismo tão enraizado nesta cultura e nos comportamentos dos brasileiros (BRASIL, 2013).

Já sobre a perspectiva de gênero, deve haver uma atenção integral à saúde diante deste aspecto, porém, essa perspectiva nas políticas públicas ainda é um tema pouco explorado, para tal, deve haver abrangência de discussões no que diz respeito aos movimentos sociais, políticas públicas e pesquisas científicas. No entanto, ainda há um foco nas mulheres e analisar programas governamentais e políticas públicas a partir do viés da perspectiva de gênero é muito mais que identificar políticas e programas que atendam a este público. É de suma importância adotar um amplo conceito de gênero, focando a construção social e histórica dos papéis feminino e masculino marcados por uma forte assimetria (COUTO, GOMES, 2012).

UM OLHAR PARA A SAÚDE DO HOMEM E SUA POLÍTICA

Discutir saúde do homem é inicialmente compreender que o conceito de “masculinidade hegemônica” diz respeito ao grupo cujas representações e práticas constituem a referência socialmente legitimada para a vivência do masculino, ou seja,



representa uma forma de reproduzir esta organização social. Sendo considerada uma importante referência nos estudos sobre gênero e sexualidade, causando efeitos não somente teóricos, sobretudo no campo das práticas sociais cotidianas. Torna-se evidente pensar sobre uma sociedade na qual se destaca a forma hegemônica de masculinidade, em que prevalece a cultura patriarcal (MACHIN et al., 2011).

Pensando nas dificuldades enfrentadas pelo público masculino e não somente o vitimizando ou culpabilizando, Schraiber (2012) acrescenta que os homens retardam ao máximo a busca por assistência, alegando não terem tempo, reclamando da constante ausência dos membros da equipe, longas filas de espera, falta de medicamentos, baixa qualificação e escasso atendimento por parte dos profissionais, ocasionando os adiamentos de consultas e exames. Além de acreditarem na invulnerabilidade e superioridade diante dos problemas de saúde, principal causa do baixo autocuidado.

Ministério da Saúde (2008) afirmou que o homem morre mais precocemente quando comparado com as mulheres, mas ainda assim se considera invulnerável e conseqüentemente não se cuida adequadamente, contribuindo para uma maior probabilidade de doenças que poderiam ser evitadas. Como afirmaram Machin et al. (2011), a imagem masculina de ser “forte” pode resultar em práticas de pouco cuidado com o próprio corpo, tornando-o mais vulnerável a diversas situações.

Deste modo, trabalhar com a perspectiva de saúde dos públicos masculinos requer dos profissionais maior envolvimento com as demandas e necessidades deles em consonância com a Atenção Básica no SUS. Presume, além disso, o reconhecimento das potencialidades do próprio território na efetivação das ações de cuidado e do trabalho em rede com os demais serviços e políticas públicas (SCHRAIBER et al., 2010).

Apesar da nitidez dessa consideração, por muitos anos a população masculina ficou sem visibilidade nas políticas de saúde. Contudo, no ano de 2008, o Ministério da Saúde lançou a PNAISH, com a finalidade principal de facilitar e ampliar o acesso da população masculina aos diversos serviços de saúde. Essa ação demonstra que os agravos que acometem os homens constituem um problema de saúde pública também para os serviços de baixa e média complexidade, não somente os de alta complexidade, como os hospitais (BRASIL, 2008).

A PNAISH contempla os homens com idade entre 25 e 59 anos, correspondendo a 41,3 % da população masculina brasileira, com o intuito de efetivar os princípios da



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

equidade, igualdade, participação comunitária, humanização, redes de ações e outros. Buscando a promoção e prevenção de saúde através do acesso e do vínculo aos usuários e um trabalho contínuo com o paciente, a partir de uma ótica integrada da pessoa e uma dupla atuação de sensibilização, tanto para o homem, com ênfase à prevenção de doenças; quanto para as equipes, que devem ter uma maior percepção em relação às necessidades masculinas, com atenção integral aos indivíduos e trabalho multidisciplinar (BRASIL, 2008).

Segundo o Ministério da Saúde (2008), a PNAISH foi construída e é atualmente desenvolvida com indicadores demográficos e com as minúcias do público masculino, como violência, população privada de liberdade, alcoolismo e tabagismo, deficiências, direitos sexuais e reprodutivos a partir de indicadores de morbimortalidade, como tumores e causas externas. Com objetivos de promover a melhoria das condições de saúde através do enfrentamento dos fatores de risco, organizar e humanizar a atenção integral à saúde do homem, ampliar o acesso às ações preventivas, dentre outros.

Assim, a PNAISH preconiza o rompimento dos obstáculos que impedem os homens de frequentar os serviços de saúde, a baixa ou nula adesão aos tratamentos, estimular o autocuidado, o reconhecimento dos direitos sociais e de cidadania, humanização e qualidade da atenção e compromisso de corresponsabilização. Atuando para além da cultura do cuidado masculino, buscando a articulação com diversas instituições e serviços, visando modos de atuação como educação, lazer, segurança, saúde mental e outros. Já para os profissionais, ela visa uma maior capacitação técnica, disponibilidade de possibilidades de atuação e equipamentos disponíveis, atuação ética, entre outras posturas (BRASIL, 2008).

Frente a esses propósitos, os homens passaram a ser percebidos pelos sistemas de saúde de acordo com sua singularidade enquanto sujeitos sociais envolvidos no processo de saúde e doença a partir de uma perspectiva relacional de gênero e não somente como mero organismo do sexo masculino. Este processo representa um dos grandes desafios para a saúde coletiva, pois há pouca visibilidade no que se refere a homens e saúde no campo das políticas, uma vez que as particularidades dos gêneros devem ser consideradas (COUTO; GOMES, 2012).



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

UM OLHAR PARA A POPULAÇÃO NEGRA E SUA POLÍTICA DE SAÚDE

Discutir sobre a população negra no Brasil é inicialmente refletir acerca da diferença que existe entre etnia e raça e a conseqüentemente explicar o conceito de racismo. Este processo é resultado de pensamentos da Antiguidade Clássica reproduzidos ao longo dos séculos, resultando em desigualdades, como a distinção entre brancos e negros, homens e mulheres. O conceito de etnia é datado do fim da Segunda Guerra Mundial, como uma tentativa de negação do racismo. Já a denominação raça/etnia é oriunda de uma necessidade de (ainda) se empregar o conceito de raça em um contexto segregacionista, utilizando-se como forma de reconhecer o racismo e conceber a etnia como um conceito habitualmente usado para distinguir uma população ou grupo social de um ambiente comum e que compartilham particularidades como culturas, valores, linguagem e hábitos (GUIRALDELLI; ENGLER, 2008).

O segundo passo, ainda com base nas problematizações dos mesmos autores (2008), seria pensar e compreender sobre a História do Brasil que vivenciou quase quatro séculos de escravismo criminoso e com o fim desse processo não houve nenhuma política de inserção da população ex-escrava no mercado de trabalho, o que acarretou no crescente índice de desemprego, precarização das relações de trabalho e um acelerado e prejudicial processo de urbanização.

Esse contexto resultou e ainda resulta em dados muitas vezes negativos que podem ser confirmados com as seguintes estatísticas, em que a população negra corresponde a 65% da população pobre e 70% da população extremamente pobre, mesmo representando somente 45% da população brasileira. Já os brancos são 54% da população total, mas somente 35% dos pobres e 30% dos extremamente pobres (BRASIL, 2013).

O resultado é a menor expectativa de vida, maiores taxas de mortalidade, maior probabilidade de adoecimento e morte por doenças evitáveis. A população negra adoece e morre de problemas oriundos das condições precárias de moradia e de vida, como a desnutrição, mortes violentas, mortalidade infantil elevada, abortos sépticos, altos índices doenças de trabalho, transtornos mentais resultantes da exposição ao racismo e derivados do abuso de substâncias psicoativas, como álcool e drogas. No que se refere aos óbitos por causas externas, o risco de uma pessoa negra morrer por esta causa é 56% maior que o de uma pessoa branca; no caso de um homem negro, o risco é 70% maior que o de um homem



branco. De forma geral, o risco de morte por homicídios foi maior nas populações negra e parda, independentemente do sexo (BRASIL, 2014).

Dentro desse contexto, deve-se problematizar a pobreza crônica e abrangente e o (ainda) constante racismo, que ampliam os principais determinantes do quadro de saúde da população negra no Brasil. Havendo maior necessidade de reflexão sobre esse quadro e sobre futuras ações e compreensão de que saúde dos negros deve estar ligada a três elementos principais, sendo eles o enfrentamento do racismo na sociedade, nas instituições e no sistema de saúde; a busca por respeito, diálogo e incorporação da cultura afro-brasileira às ações e políticas de saúde; atenção aos agravos predominantes na população negra, incluindo a atuação plena do SUS (BRASIL, 2007).

Para que haja uma análise adequada das condições sociais e da saúde da população negra, é preciso considerar que o racismo no Brasil é reafirmado cotidianamente pela tradição e cultura, carregando consigo o preconceito e a discriminação e conseqüentemente influenciando a vida, o funcionamento das instituições e também as relações entre as pessoas. Deste modo, deve-se perceber o racismo e as desigualdades étnico-raciais como determinantes sociais das condições de saúde (BRASIL, 2013).

Especificamente acerca das doenças que mais agravam à população negra destacam-se às geneticamente determinadas, como a anemia falciforme, deficiência da enzima glicose-6-fosfato desidrogenase, foliculite; as adquiridas devido às condições desfavoráveis como a desnutrição, anemia ferropriva, doenças do trabalho, tuberculose, DST/HIV/AIDS, mortes violentas, alta mortalidade infantil, abortos sépticos, sofrimento psíquico, estresse, depressão, transtornos mentais (derivados do uso abusivo de álcool e outras drogas) e as oriundas de evolução agravada ou tratamento dificultado, como a hipertensão arterial, diabetes melito (tipo II), coronariopatias, insuficiência renal crônica, câncer, miomatoses, dentre outras (BRASIL 2013).

Tal contexto requer enfrentamento cotidiano e a atuação e comprometimento com a luta anti-racista por melhores condições de vida e saúde da população negra e um grande exemplo é a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que está embasada nos princípios constitucionais de cidadania e dignidade (BRASIL, 1988, art. 1.º, inc. II e III), repúdio ao racismo (BRASIL, 1988, art. 4.º, inc. VIII), e igualdade (BRASIL, art. 5.º, caput), buscando promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor,



idade e quaisquer outros tipos de discriminação (BRASIL, 1988, art. 3.º, inc. IV) (BRASIL, 2007).

Esta Política busca definir os princípios, objetivos e estratégias destinadas à melhoria das condições de saúde dessa população, a partir de ações de cuidado, equidade, promoção, prevenção, reabilitação, participação popular, produção de conhecimento, formação e educação permanente para os profissionais, dentre outras. Trata-se de uma política que tem como princípio organizativo a transversalidade, caracterizada pela confluência e reforço recíproco entre as três esferas de governo a partir de diferentes políticas tanto da saúde quanto de áreas correlatas (BRASIL, 2013).

Contempla um conjunto de estratégias que resgatam a visão integral do sujeito, considerando a sua participação no processo de construção de suas necessidades frente os ciclos de vida, demandas de gênero e questões relativas à orientação sexual, à vida com patologia e ao porte de deficiência temporária ou permanente. Se inserindo diretamente na dinâmica do SUS, por meio de estratégias de gestão solidária e participativa; definição de prioridades e tomada de decisão a partir de informações epidemiológicas; ampliação e fortalecimento do controle social; desenvolvimento de ações e estratégias de identificação, abordagem, combate e prevenção do racismo institucional no ambiente de trabalho, na formação e educação permanente de profissionais; implementação de ações afirmativas na busca por equidade em saúde e igualdade racial (BRASIL, 2007).

Condizente com o contexto, a PNSIPN deve agir frente aos determinantes das desigualdades no processo de ampliação das potencialidades individuais; investimento em ações e programas específicos para a identificação de práticas discriminatórias; pelas possibilidades de elaboração e implementação de mecanismos e estratégias de não-discriminação, combate e prevenção do racismo e intolerâncias correlatas; compromisso em priorizar a formulação e implementação de mecanismos e estratégias de redução das disparidades e promoção da equidade” (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir saúde, especificamente a partir da intersecção dos públicos negros e masculinos, implica enfrentar questões das interrelações entre os gêneros e cultura com repercussão nas práticas de prevenção e principalmente na promoção à saúde, desviando-se



das concepções individualizantes, ressaltando as ligações entre saúde, cidadania e direitos humanos.

Além disso, deve-se considerar o caráter relacional das problemáticas de saúde, o caráter social do adoecimento e as perspectivas de gênero e etnia como forma da relação entre saúde e sociedade. Porém, para que se concretize, é necessário, dentre outros aspectos, uma formação que proporcione discussões e ampliações dessas possibilidades de reflexão. É imprescindível conhecer o processo de construção das políticas sociais, suas características e desdobramentos, para então investigar mais na saúde e, de acordo com o foco deste estudo, na população negra e no público masculino, que são fortemente permeados por significados socialmente construídos.

A partir dessas possibilidades é de suma importância perceber a importância do cuidado à saúde da população negra e dos homens, defendendo-a como direito de todos e principalmente daqueles que vivem nas camadas mais vulneráveis das populações, ressaltando a importância do conhecimento dos direitos dos cidadãos, com a forte participação e controle social.

Assim, é crucial compreender tais discussões, suas características e desdobramentos, para então poder contribuir no campo reflexivo e na não manutenção da ordem tradicional, buscando contribuir com questionamentos e orientações para outras pesquisas que visem investigar a relação entre saúde desses públicos e as políticas sociais a partir de outros olhares.

A partir dessas reflexões, espera-se o fortalecimento das políticas de saúde junto com as demais políticas sociais, atuando no desenvolvimento e avaliação de políticas referentes às necessidades sociais. Deste modo, deve-se pensar acerca da necessidade de reconhecer a diferença e questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o/a diferente. Sendo necessário desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades e subjetividades, saberes, valores, convicções e outros. Ou seja, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como essa diferença é produzida e quais são jogos de poder estabelecidos.

Frente a essas constatações cabe frisar que essa temática se revela desafiadora para as práticas profissionais e estudos científicos, tendo este texto como recomendação para a ampliação das discussões e problematizações sobre esta proposta na tentativa de ampliar o



campo das possibilidades e potencialidades, objetivando contribuir para este campo de saber.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

Disponível em: <

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso

em: 02 jul. 2016.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa,

Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Plano Operativo**. Brasília – DF. 2008. Disponível em: <

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_populacao_negra_plano_operativo.pdf

>. Acesso em: 02 jul. 2016.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa,

Departamento de Apoio à Gestão Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2ª Ed, 2013. Disponível em: <

http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_integral_populacao.pdf

>. Acesso em: 06 jul. 2016.

_____. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília – DF. 2007. Disponível

em:<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacao_negra.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem**. Princípios e Diretrizes, 2008. Disponível em: <

<http://dtr2001.saude.gov.br/sas/PORTARIAS/Port2008/PT-09-CONS.pdf>>. Acesso em:

15 jun. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de

Vigilância de Doenças e Agravos não Transmissíveis e Promoção da Saúde. **Saúde Brasil: uma análise da situação de saúde e das causas externas**. Brasília, 2014.

Disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_brasil_2014_analise_situacao.pdf>.

Acesso em: 04 jun. 2016.

COUTO M. T.; GOMES R. Homens, saúde e políticas públicas: a equidade de gênero em questão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 10, pp. 2569-2578, 2012. Disponível em: <

<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n10/05.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

COUTO, M.T.; PINHEIRO, T. F.; VALENÇA, O.; MACHIN, R.; SILVA, G. S. N.; GOMES, R.; SCHRAIBER, L. B.; FIGUEIREDO, W. S. O homem na atenção primária à saúde: discutindo (in) visibilidade a partir da perspectiva de gênero. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.14, n.33, p.257-70, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832010000200003&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jun. 2016.

GIOVANELLA, L.; MENDONÇA, M. H. M. Atenção Primária à Saúde. In: GIOVANELLA, L. et al. (Orgs.) **Políticas e Sistema de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2012.

GUIRALDELLI, R.; ENGLER, H. B. R. As categorias gênero e raça/etnia como evidências da questão social: uma reflexão no âmbito do serviço social. **Serviço Social & Realidade**. Franca, SP: v. 17, n. 1, p. 248-267, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/12/77>>. Acesso em: 22 de jul. 2016.

LOURO, L. G. **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHIN, R.; COUTO, M. T.; SILVA, G. S. N. DA; SCHRAIBER, L. B.; GOMES, R.; FIGUEIREDO, W. DOS S.; VALENÇA, O. A.; PINHEIRO, T. F. Concepções de gênero, masculinidade e cuidados em saúde: estudo com profissionais de saúde da atenção primária. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 11, pp. 4503-4512, 2011. Disponível em: <www.scielo.org/pdf/csc/v16n11/a23v16n11.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2016.

MENDES, E.V. O Sistema Único de Saúde: um processo social em construção. In: Mendes EV, organizador. **Uma agenda para a saúde**. 2ª Ed. São Paulo: Hucitec; 2006.

NOGUEIRA, J. K.; FELIPE, D. A.; TERUYA T. K. Conceitos de gênero, etnia e raça: reflexões sobre a diversidade cultural na educação escolar. **Fazendo Gênero – Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis, SC. 2008. Disponível em: <http://nt5.net.br/publicacoes/Nogueira-Felipe-Teruya_01.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2016.

ROSA, L. C. S. **Classes sociais, gênero e etnias na saúde mental**. Teresina: EDUFPI, 2015.

SCHRAIBER, L. B. Necessidades de saúde, políticas públicas e gênero: a perspectiva das práticas profissionais. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.10, pp. 2635-2644, 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/csc/v17n10/13.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

SCHRAIBER, L. B.; FIGUEIREDO, W. S.; GOMES, R.; COUTO, M. T.; PINHEIRO, F. P.; MACHIN, R.; SILVA, G. S. N. DA; VALENÇA, O. Necessidades de saúde e masculinidades: atenção primária aos cuidados dos homens. **Cad. Saúde Pública**, v. 26, n. 05, pp. 961-970, 2010. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v26n5/18.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016

VILLELA, W. V.; PEREIRA, P. P. G. Gênero, uma categoria útil (para orientar políticas)? **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.10, pp.2579-2588, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232012001000006&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jul. 2016.



A CAPOEIRA: ENCONTRO E REENCONTRO DOS JOVENS COM A IDENTIDADE RACIAL NOS QUILOMBOS DE SÃO JOÃO DO PIAUÍ

*Raimunda Ferreira Gomes Coelho*⁶⁷

RESUMO: São visíveis as marcas do processo de colonização euro-cristão capitalista na supressão das identidades, principalmente, no que tange à identidade racial, que no Município de São João do Piauí se deu de forma acentuada. A partir de um processo de segregação gerador dos racismos, o grupo social afrodescendente foi inferiorizado e minimizado nos seus valores, de forma que as gerações presentes apresentam conflitos de identidade prejudiciais a sua ascensão social e ao acesso à cidadania. Contudo, nos últimos anos, principalmente, ficaram explícitas ações dos afrodescendentes, que através da organização quilombola, reinventam dinâmicas para o enfrentamento dos racismos. Neste contexto, merecem destaque os jovens da Capoeira de Quilombo, que assumindo sua condição de sujeitos sociais, mobilizam-se e interagem, buscando recontar suas histórias para o fortalecimento da identidade racial. Esta abordagem é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação da UFPI, e tem como propósito tratar da capoeira como espaço de vivência, construção e fortalecimento da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí. O objetivo é evidenciar a sua condição de sujeitos sociais protagonistas de práticas educativas contra-hegemônicas para a superação dos racismos e para o fortalecimento da identidade racial. Este estudo aponta que o processo educativo promovido pela capoeira é forte exemplo de descolonização, que pode implicar em mudanças significativas nas relações sócio-raciais.

Palavras-chave: Capoeira. Formação da identidade. Jovens. Quilombos.

INTRODUÇÃO

O processo de colonização euro-cristão capitalista, que se impôs ao mundo, suprimindo as identidades, subjugando e escravizando as pessoas e povos do mundo, sobretudo das América e da Ásia, deixou marcas profundas na formação das identidades, principalmente dos afrodescendentes. Fundado em teorias racistas, o pensamento etnocentrista europeu classificou os afrodescendentes pela cor da pele e por outros atributos, imprimindo-lhes uma condição de inferioridade do ponto de vista biológico como também intelectual, cultural e religioso, justificativa usada para a escravização, exploração e dominação. Com essa “racialização” das relações de poder, foram inventados “lugares” diferenciados para as “raças”, de acordo com seus atributos: aos europeus, os espaços de poder, as qualidades humanas; aos afrodescendentes, uma condição humana inferior, como também todos os seus feitos sem relevância social.

⁶⁷Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, Campus Universitário “Min. Petrônio Portella” – Ininga – Teresina – Piauí. Integrante do RODA GRIÔ - GEAFro: Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, UFPI.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

O Brasil, sendo um país colonizado, herdou essa lógica racista, não reconhecendo as valiosas contribuições dos africanos e afrodescendentes na constituição da nação, como também criando estratégias de branqueamento, descaracterizando-os e nomeando-os de negros, pretos, pardos, mestiços, mulatos, entre outras nomenclaturas, para dissociá-los da sua ascendência. É importante reafirmar que um contingente significativo do povo africano, transportado forçosamente para o Brasil na condição de escravo, representou quase totalidade da força de trabalho no período colonial e constituiu a massa trabalhadora durante todo o período da colonização brasileira (CUNHA JR, 2005), como também trouxeram consigo uma variedade de conhecimentos e práticas que concorreram para o desenvolvimento do país em todos os seus aspectos: econômico, cultural, fenomenológico, sócio-políticos, conforme atestam outros pesquisadores de renome, como Moura (1988) e Risério (2007).

Essa mesma invisibilização dos afrodescendentes se deu de forma bem acentuada em São João do Piauí, mediante um processo de segregação racial explícito e de negação da sua condição humana, principalmente, dos descendentes de Anselmo Rodrigues e Justa, apontados como descendentes de escravizados iniciadores da povoação da chamada Região de Baixo, batizada pejorativamente por “Riacho dos Negros”, hoje a Comunidades Quilombola Riacho dos Negros, reconhecida pela Fundação Palmares.

Logo, o racismo, originado do mesmo colonialismo, que afetou a África e a América Latina, sobretudo, impondo a sua forma de ver e viver no mundo, tentou destituir os descendentes de Anselmo da sua identidade, construindo-os como “negros”. Essas representações sociais negativas construídas sobre os afrodescendentes no mundo e que provocaram grande indignação de (FANON, 2008) e alimentadas aqui no Brasil por pesquisadores, foram as mesmas que serviram de base para a classificação social em São João do Piauí e a divisão do poder (QUIJANO, 2010), de forma que as crianças afrodescendentes crescidas dentro dessa lógica, tendem a vivenciar problemas com suas identidades, os quais podem lhes trazer exclusão das diferentes natureza.

Esses problemas ficaram explícitos com a pesquisa de Mestrado, da qual se originou esta abordagem, pois são vários depoimentos de jovens dando conta de práticas racistas e excludentes no ambiente escolar e/ou em outros espaços sociais. Ficaram explícitas, principalmente, as dinâmicas dos jovens no enfrentamento dos racismos, assumindo sua condição de sujeitos sociais (DAYRELL, 2007), com a ressignificação da



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

capoeira, por eles denominada “Capoeira de Quilombo”, através da qual mobilizam crianças e jovens para, mediante a recontagem da história do seu grupo social.

Esta abordagem tem como propósito tratar da capoeira como espaço de desconstrução/construção/reconstrução e fortalecimento da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí, os quais conscientes do pertencimento ao grupo social vítima da segregação racial e de estereótipos negativos, como foram transformados: “de descendentes de Anselmo” para “negros do Riacho”; de “habitantes da Fazenda Riacho” para “negros sem terra, agregados”, buscam mudar essa história, recontando-a, a partir das suas vivências e descobertas sobre a sua ancestralidade. Propõe-se uma análise dos jovens como sujeitos históricos que compreendem os “estranhamentos” nos espaços sociais, entre eles, o espaço escolar, no qual encontra as barreiras sociais ainda são bem presentes e ousam dialogar com ele na tentativa de ajudá-lo a se transformar em espaço educativo para a diversidade, na perspectiva de uma pedagogia contra-hegemônica.

Não se pretende aqui escrever a história da capoeira, mas registrar algumas reflexões, que a caracterizam como uma prática educativa de grande poder de sensibilização, de mobilização dos laços afetivos, solidários, fraternos e indenitários já existentes nas subjetividades, uma vez que discute a ancestralidade afrodescendente.

Registra-se, principalmente, o seu caráter pedagógico, cuja metodologia facilita a auto-afirmação, a consciência de pertencimento a um passado histórico e a um presente de resistência ao escravismo, à elaboração dos processos indenitários de forma libertadora, concorrendo para construção de formas de enfrentamento aos racismos, ainda tão presentes nos diferentes espaços por onde se movimentam.

Para fundamentar as discussões, buscou apoio, principalmente, em Boakari; Gomes (2005) Cunha Jr (2005); Fanon, 2008); Moura (1988); Risério (2007); Silva (2008), para a discussão da questão racial; e Abramo (1997), Dayrell (1997), Merlucci (2011), com suas contribuições sobre a atuação sócio-política dos jovens.

A CAPOEIRA DE QUILOMBO: ESPAÇO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE RACIAL DE JOVENS QUILOMBOLAS

Assim como não se separam saber e natureza nas comunidades quilombolas, na metodologia adotada pela capoeira, não se separam as faixas etárias. A capoeira é uma dessas práticas em que crianças, adolescentes, jovens e adultos naturalmente interagem,



sem uma hierarquização de saberes. Não há separação, ao que pareceu, dos que podem ou não participar das atividades, conclusão feita a partir da observação das várias atividades em que as diferentes faixas etárias dialogam, já que as discussões são feitas, muitas das vezes dentro das atividades socioculturais.

Para Silva (2008), a capoeira é uma das atividades afrodescendentes mais importantes, através da qual é possível reler a história de luta e movimentos do povo afrodescendente contra o racismo. É

[...] uma das manifestações da cultura brasileira com características de jogo, luta e dança, praticada ao som de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque) acompanhado de palmas e cânticos, com aspectos característicos de um eficiente sistema de defesa pessoal e treinamento físico, fundamentada nas tradições culturais genuinamente brasileiras (Silva, 2008, p.26-27).

Numa roda de capoeira, por exemplo, crianças, jovens e idosos participam, recebendo a mesma importância. Há uma relação de circularidade, como explica Antônio Bispo:

Raimunda: Então, Bispo, o processo de formação acontece é através das expressões culturais, é luta e festa?

Antonio Bispo: É. Na verdade, o povo quilombola vive a circularidade. Tudo o que povo negro, o povo afro-indígena, o povo afro-pindorâmico, como eu gosto de chamar, tudo o que eles fazem é circulando. Tudo o que se faz, se faz rodando. Então, quando você faz rodando, não tem jeito pra não se encontrar. É um povo que não conhece extremos. Não há extremo pra quem vive em circularidade. O extremo é uma coisa típica de quem vive o vertical, que ou você tá no Norte ou você tá no Sul. Quem vive a circularidade passa no Norte e passa no Sul, mas não fica no extremo. Por conta disso, as expressões culturais estão nas festas, estão no trabalho, estão na religião e estão em tudo em quanto é lugar.

Isso que o Antônio Bispo expôs, verificou-se nas atividades dos terreiros de umbanda, nas rodas de capoeira, no batuque, que também giram em roda. Importante refletir que essas crianças e jovens não convivem unicamente na sua comunidade, mas interagem com outros grupos sociais, que já têm construídas as representações estereotipadas tanto do “ser jovem”, quanto do “ser jovem afrodescendente e do “ser jovem quilombola”. Por isso, nem sempre sua forma de ver e entender o mundo se torna compreensível.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Além de estarem em uma fase de mudanças e conflitos temporais, o contexto vai exigir-lhes a ressignificação dessa identidade territorial, demarcando territórios físicos e simbólicos. Esses territórios simbólicos lhes remetem tanto a um passado histórico, que são os vínculos de pertencimento à ancestralidade africana, como a um tempo presente, que é o contexto, as lutas das quais participam com vistas possibilidades futuras, que é a regularização das terras, significando o alcance de uma estabilidade de vida. Essas particularidades dá uma identidade diferenciada ao jovem quilombola, que amadurece num processo de compreensão, auto-identificação e fortalecimento da sua identidade racial. Como a própria condição de jovem comporta a tendência a um corpo mais dinâmico, que sente, pensa e age com os movimentos e com os ritmos, a capoeira foi o elemento indenitário no conjunto de atividades com a qual os jovens mais se identificaram.

Já existia capoeira na cidade, mediada por um professor, que além de não morar na comunidade e compreender as suas dinâmicas, cobrava mensalidade, razão pela qual, mesmo algumas crianças e jovens terem-na experimentado, não foi possível permanecer na atividade. Segundo uma das lideranças da comunidade, a capoeira chegou nos quilombos de São João do Piauí:

Num dado momento, o meu filho Sabino demonstrou interesse muito grande pra fazer capoeira. Nós fomos atrás de pessoas no Piauí que pudessem fazer aulas de capoeira, na comunidade. E ele articulou os meninos na comunidade para praticar capoeira, mas aí faltou o professor. Aqui tinha um professor nesse tempo, o professor Lindivaldo, que dava aula na cidade, mas não conseguia chegar na comunidade. Bom, mas já tinha alguns meninos aqui que já praticavam com ele. Nós fomos atrás em todo o Estado e não conseguimos, não tínhamos condições de pagar. Foi que através da Hortência Mendes, da Cáritas, nós tivemos contato com um menino da Bahia, o professor Tizil, e ele manifestou interesse de vir conhecer o Piauí e ver a possibilidade de dar aula. Tizil veio a primeira vez. Quando foi informado que iria morar em um acampamento, em barracos feitos com material da comunidade, que não teria água canalizada nem energia elétrica, e que teria que dar aulas num terreiro, num teria academia, resolveu que não poderia ficar, porque isso era contra a capoeira que ele aprendeu na academia com o mestre Bartolo, segundo ele na época, da Capoeira Arte. Então ele era da Capoeira Regional e a orientação que ele tinha é que só poderia dar aulas na academia, numa estrutura sofisticada.

Nós dissemos pra o Tizil que se ele tinha só essa capoeira ele podia voltar, porque essa capoeira não era a capoeira que nós queríamos. Ele de fato voltou pra Juazeiro. Sabino foi estudar em Juazeiro e foi aprender capoeira lá em Juazeiro, inclusive, com outros professores, mas manteve contato com o Tizil. Dois anos depois [...] o Tizil veio. Nesse período, os meninos tentaram contratar um professor, mas aí o dinheiro não deu. Mas com a vinda do Tizil isso foi possível. A comunidade bancou o Tizil, nas condições que a própria comunidade vivia, foi uma condição que foi apresentada pra ele. Aí ele teria que viver na própria comunidade, nas mesmas condições da comunidade, porque não era



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

justo o povo negro pagar para aprender que os seus ancestrais inventaram. De forma que a capoeira se desenvolveu na comunidade. Atingiu um grande grupo de jovens e começou atingir e outras comunidades do estado do Piauí. (ANTONIO BISPO, MORADOR DA COMUNIDADE QUILOMBOLA SACO/CURTUME, SÃO JOÃO DO PIAUÍ)

Evidenciou-se, nesta fala, que a conquista do território físico estava associado à ressignificação dos elementos simbólicos, a uma reterritorialização, a uma recomposição dos elementos imateriais que os remetem à ancestralidade. Quando ele se referiu a “essa capoeira” como a capoeira que não lhes interessava, trata-se da capoeira mercadológica, cuja prática poderia não contribuir com as discussões raciais e fundiárias importantes para o fortalecimento da identidade dos jovens e para o enfrentamento aos racismos estabelecidos na região de São João do Piauí.

A capoeira almejada era a capoeira de raiz, feita dentro de um processo de formação, a partir das raízes africanas e afrobrasileiras, em que as crianças e os jovens tivessem a oportunidade de se expressar não só corporalmente, mas também com as outras linguagens facilitadoras das desconstruções dos racismos e dos seus traumas imprimidos nos seus corpos racializados. O entendimento do grupo de capoeira está de acordo com o que expõe (SILVA, 2008):

Pensar em um projeto de releitura da história brasileira, como forma de se lutar contra os silenciamentos a que são impostas as culturas “minoritárias” no Brasil é pensar nos movimentos de luta e consciência do povo negro, nas diversas formas que o negro utilizou, e ainda utiliza para lutar contra a pressão, de se desvincular das discriminações e de construir e reforçar sua própria identidade (SILVA, 2008, p. 37).

O processo de formação política, que culminou no acesso a políticas públicas como a escolarização e à participação em outros espaços sociais; no acesso às estruturas de governo, fez que os jovens da capoeira ganhassem mais mobilidade social, mais consciência dos seus direitos, mais capacidade de resolução de problemas e buscassem alternativas de vida, definindo espaços específicos para a sua atuação. Foi se criando o que esses jovens chamam de Movimento Capoeira de Quilombo, formado por jovens da capoeira dos quilombos de São João do Piauí e de outros municípios do Piauí, como atesta um dos mestres do Movimento;



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

E toda a comunidade gostou do projeto, todas as crianças e jovens iam; inclusive, deixavam de ir pras novelas, né? pra ir pra esse encontro. E eu me surpreendia como a capoeira tinha um efeito diretamente na mente deles, eles meio que se sentiam felizes; havia uma satisfação tão grande no olhar, no brilho do olho, na emoção de fazer aquilo, e me impressionava. E eu ficava caçando de onde que vinha tanta energia, tanta alegria. Com o tempo, fui descobrindo que era porque era um povo descendente diretamente de África, que tinha o tambor e as cantigas na sua mente, no seu coração. E aí a gente começou a discutir os direitos através da capoeira, porque a maior dificuldade era fazer com os jovens se interessassem pelos problemas da comunidade, a organização da comunidade; ficava caçando uma maneira pra que os jovens se envolvessem nisso. Aí o Bispo teve a ideia de trazer a capoeira com esse objetivo. E eu vim conversei com ele, conversei com a Professora Raimundinha, com o intuito de, através da capoeira, fazer com que eles se interessassem. Aí foi 100% (TIZIL, MESTRE DE CAPOEIRA).

Justo no período em que a comunidade passava por uma processo de ressignificação da sua identidade, seria mesmo necessário discutir as identidades, os processos históricos geradores da condição de remanescentes de quilombo. Ao encontrar mais sentido na capoeira do que nas novelas, parece ter sido uma descoberta das várias possibilidades que o mundo lhes oferecia. Deixar de assistir às novelas para discutir a cidadania, debater sobre as suas condições de existência no mundo e na comunidade indica que era aquela a capoeira que a comunidade desejava.

Considerando a origem de segregação da história do Município de São João do Piauí, compreende-se porque o espaço educativo da capoeira se fez tão significativo. As crianças e jovens, circulando nos diferentes meios sociais, onde, por meio de olhares e de outras manifestações, seus ancestrais são descaracterizados, hostilizados, vão criando um complexo de inferioridade e uma auto-imagem negativa (FANON, 2008). A capoeira, para esses jovens, significa um espaço importante para a desconstrução das histórias de depreciação dos descendentes de Ancelmo Rodrigues, um espaço para a descolonização dos corpos e das mentes. Um dos jovens da capoeira se manifestou sobre isso, falando da sua própria experiência de vida:

Raimunda: E a capoeira? Como foi o teu contato com a capoeira? O que foi esse contato pra ti?

Pavão: Acho que eu tenho que agradecer muito a capoeira e, primeiramente, agradecer o Tizil, né? que quando o Tizil chegou aqui eu era muito tímido, tímido mesmo, me escondia, o pessoal chegava em casa, corria para dentro do quarto, me escondia, não saía de jeito nenhum, não falava com ninguém. Eu era muito discriminado até em casa mesmo até por minha irmã: “A tu é um viado véi, não sai pra lugar nenhum”. Às vezes, eu chegava e dizia: “Será, meu Deus,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

que eu vou ser viado mesmo igual cês tão falando?” (PAVÃO, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO).

Essa fala atesta o trauma psicológico de que trata Fanon (2008) e o quanto atingiu a condição de existência do jovem capoeirista. Quando ele diz que era tímido, está expressando agora a sua condição de novo cidadão, após passar pelo processo de formação, descolonização) através da capoeira.

O Movimento Capoeira de Quilombo, que deu origem ao “Grupo de Capoeira de Quilombo”, justifica-se por esse caráter gerador dessas desconstruções das auto-imagens negativas e mediação de um processo de construção de uma auto-imagem positiva. Conhecer as raízes históricas e as relações raciais geradoras dos racismos fez o jovem citado se perceber como integrante de um grupo social historicamente marginalizado e inferiorizado e, a partir de então, ir entendendo as causas dos preconceitos sofridos, buscando o fortalecimento da sua identidade dentro do grupo de capoeira. As palavras de Pavão, descendente de Ancelmo, remetem-nos à origem da formação do Riacho, em que Ancelmo, por ser “negro” e não ter aceitado ser “branco”, deveria se “esconder” no Riacho e criar os seus negros”. A figura dos afrodescendentes é considerada, pela estética colonizadora, o referencial de “feitura”.

Essa última fala foi gravada após uma Roda de Capoeira, cuja temática era “os afrodescendentes e a mídia, os apelos para o embranquecimento”, assunto profundamente debatido. As experiências do “Pavão” e de outras pessoas, que se sucederam na Roda, num fim de tarde de quinta-feira, 09 de maio, mostraram as dinâmicas de desconstrução/construção da identidade racial dos jovens quilombolas

AS RODAS DE CAPOEIRA: ESPAÇO DE DESCOLONIZAÇÃO E FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE RACIAL PARA ENFRENTAMENTO DOS RACISMOS

As falas dos jovens e, também, seus silenciamentos revelam as profundas marcas desses racismos sofridos por essas populações ao longo dos tempos e as consequências desse processo de desumanização, no presente. A compreensão desses racismos não pode ser dissociado do processo de colonização, que teve sua forte atuação na região de São João do Piauí, como atesta Lima (2005) e que foi o pensamento orientador das situações de



segregação racial. Segundo Fanon (2008) esses traumas, originados do processo de colonização e escravidão, atingem a alma e destroem a auto-imagem dos afrodescendentes, de forma que se torna desafiador as desconstruções, a descolonização.

O comportamento demonstrado pelo jovem Pavão, “enclausurado no próprio corpo” (FANON, 2008, p. 186), tem a ver com o que o referido autor chamou de complexo de inferioridade gerado pelo processo de colonização ocidental, que imprimiu nos afrodescendentes a inferioridade em relação aos eurodescendentes. Segundo o autor, houve um duplo processo: o econômico, inicialmente, e, depois, a inferiorização ou a epidemização a que foram submetidos os afrodescendentes colonizados.

Esses traumas, evidenciados pelo referido jovem e que dificultaram a construção de uma auto-imagem positiva sobre si, são resultado de vários processos educativos fundados no eurocentrismo e no etnocentrismo, recebida no decorrer da vida, nos diferentes espaços: familiar, comunitário, escolar, entre outros. Assim como pode haver uma educação social voltada para a formação de uma imagem positiva sobre si, pode haver uma educação social influenciadora de uma auto-imagem negativa.

O estudo de Coelho (2013) mostrou que os jovens vivenciaram e continuam a vivenciar espaços de educação social com aprendizados diferenciados influenciadores da formação da sua identidade racial. A jovem Chitara e o jovem Pavão, por exemplo, denunciam em suas falas que, inicialmente, sofreram preconceito na própria família devido optarem por participar das atividades promovidas tanto pelo Grupo de capoeira como pelo Movimento Quilombola, assim também por assumir seus caracteres originais ou adotarem estilo que acentuassem os caracteres atribuídos a afrodescendentes. Isso confirma a existência desse racismo, que a partir de um conjunto de estereótipos, caracterizam de forma negativa as pessoas afrodescendentes. Martins (2013, p. 29), falando da necessidade de se superar esse racismo que fere a alma, afirma que:

Os **estigmas e os estereótipos** constituídos historicamente pela maioria dos brasileiros fazem emergir a urgência de inversão desses falsos valores, sendo umas das múltiplas estratégias necessárias para o desmonte de linguagens, das ações e dos pensamentos racistas.

Essas posturas racistas são agraciadas pelo silenciamento de parte da sociedade, por ainda se basear na democracia racial, que teve como papel importante camuflar o racismo



(Moura, 1988) e evidenciar uma relação de solidariedade entre, no passado, escravizados e senhores; e, no presente, entre eurodescendentes e afrodescendentes. Essa

São João do Piauí é um município que agrega uma variedade de espaços de interação social e, portanto, educativos também. Se nesses espaços, as formas como as relações raciais e de gênero ocorrem são ignoradas, é justificável que a sociedade de São João do Piauí mantenha a cultura racista, herdada das relações sociais e raciais mediadas pela lógica colonialista, cujo modelo de gente são os eurodescendentes; e os conhecimentos e práticas, são referenciados pela “monocultura do saber” (SANTOS, 2010); os valores estéticos e culturais, inspirados na estética ocidental; e as relações sociais fundadas na colonialidade do poder (QUIJANO, 2010), a qual se assenta na criação das diferenças e na classificação das pessoas. Moura (1988), explica que a negligência em relação à elucidação da questão racial é uma forma de escamotear o racismo, pois são

mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga da realidade e a consciência étnica de grandes segmentos populacionais não-brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e cria mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes.

A identidade e a consciência étnica são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se auto-analisarem, procurando sempre elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante (MOURA, 1988, p.62)

O fato dessas relações sociais e raciais terem sido pouco discutidas tanto na escola quanto nos outros espaços, fez reproduzir e fortalecer essas diferenças geradoras dos racismos e camuflar as histórias de sofrimento vivenciadas por pessoas ou grupos que são alvos dessas discriminações, entre elas, as crianças e os jovens quilombolas, que, vivendo as possibilidades do seu tempo histórico, rompem as barreiras impostas aos descendentes de Ancelmo e entram nos espaços dos quais seus ancestrais foram excluídos, desafiando os estranhamentos. Exemplo disso é o depoimento de uma das jovens colaboradoras da referida pesquisa, que confessa ter sido expulsa de uma escola porque, depois de participar das discussões nas rodas de capoeira sobre a identidade afrodescendente, teve a coragem de ir para a escola, onde estudava, sem disfarçar os seus traços físicos afrodescendentes: “[...] num belo dia eu fui pra escola, no Liberalina, estudava a tarde, eu fui com meus



cabelos Black Power, cabelo todo “fuazento” como eles chamam “ (CHIRARA, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO) e a diretora não a deixou entrar.

Depois, ela relata que a sua participação tanto na capoeira como nas atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ajudou-a a perceber os processos de racismos, exclusão e dominação bem comuns nas relações sociais em São João do Piauí. O que a jovem Chitara expõe é indicativo de que um dos espaços importantes, a escola, negligencia, no trato com as questões raciais. É preocupante saber, através das falas que as vivências das crianças e dos(as) jovens quilombolas nas suas comunidades não têm qualquer relevância no espaço escolar.

Contudo, há uma desestabilização dessa situação quando esses(essas) jovens, atuando nas diferentes frentes, lutam por seus direitos, forçam o reconhecimento e a visibilização dessas práticas e experiências. Isso aparece notável nos conflitos vivenciados por eles(elas) no espaço escolar. A mesma jovem afirma que antes de participar das atividades do MST e da capoeira “não sabia se defender”. Quer dizer que os movimentos sociais, MST, Movimento Quilombola e o Movimento Capoeira de Quilombo, com seus conteúdos e práticas, têm provocado uma reflexão no ambiente escolar, de forma que as práticas educativas vivenciadas pelos jovens no seu cotidiano estão abalando o sistema escolar. Experiência semelhante se manifestou na fala do jovem capoeirista Pavão: “Acho que eu tenho que agradecer muito a capoeira e, primeiramente, agradecer o Tizil né, que quando o Tizil chegou aqui eu era muito tímido (PAVÃO, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO).

Ao que parece, alguns espaços sociais, entre eles a escola e a família, estranham essa atitude dos jovens quilombolas porque ainda têm a visão influenciada pela sociologia funcionalista, que, segundo Abramo (1997), Dayrell (1997), Merlucci (2011), concebem o jovem como fase transitória, de passagem para o mundo adulto e que nesta fase apenas devem se submeter a ajustes na formação para serem adultos responsáveis no futuro. Devido essa visão, a escola não vê os jovens como pessoas responsáveis, capazes de participar, fazer proposições e ajudar a pensar o projeto de escola que eles desejam, sobretudo quando se trata de jovens afrodescendentes.

Logo, essas manifestações dos jovens, no sentido de se rebelarem contra qualquer ordem já estabelecida ou ao projeto de escola já desenhado, são consideradas, muitas vezes por indisciplina, subversão e desinteresse pelos estudos. Tratando-se de jovens



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

afrodescendentes, a situação se agrava por já lhes serem atribuídos estereótipos de pessoas tendentes à violência. Segundo esses autores referidos e outros, que estudam os jovens como sujeitos sociais, é preciso o outro olhar sobre as juventudes. Merluci (2007, p. 40) lembra que

Nos últimos 30 anos a juventude tem sido um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva: refiro-me a formas de ação inteiramente compostas de jovens, assim como à participação de pessoas jovens em mobilizações que também envolveram outras categorias sociais.

Os jovens quilombolas do Município de São João do Piauí que atuam em diferentes frentes, como por exemplo, na mobilização para as lutas contra os racismos e pelos direitos sociais, têm demonstrado isso pelo seu poder de articulação com outros grupos de jovens de outros quilombos e de outros espaços sociais.

Os estudos feitos autorizam a afirmar que a Capoeira de Quilombo dos quilombos de São João do Piauí, através de suas práticas educativas contra-hegemônicas, de conscientização sobre a identidade racial, vêm provocando algumas rupturas nos espaços sociais. Sua atuação vai além das comunidades, mas atingindo, também, e de forma significativa, a população da cidade, lugar simbólico histórico de onde se originou o estigma “negro do Riacho”, como se entende a partir dessa fala:

[...] mas eu fui sempre uma pessoa tranqüila, não tinha aquela valentia por me chamar assim, não. Eu fui sempre tranqüilo. Ai depois que eu conheci a capoeira, pra mim é que ficou mais beleza mesmo, só por que a pessoa me chamou “a neguim” “levar para a parte da violência não eu procuro é conversar com a pessoa e explicar ‘ Não, eu sou assim porque já vim dessa raça e eu não posso negar minha identidade. (PAVÃO, JOVEM DA CAPOEIRA DE QUILOMBO)

Percebe-se que a compreensão sobre as relações históricas de dominação e discriminação, foi mediada pela capoeira de quilombo. A partir do momento em que ele se achou fortalecido na sua identidade, soube lidar com a questão do preconceito racial. Isso é uma demonstração da outra significativa ruptura nas relações raciais na escola. O jovem dá a entender que o processo educativo vivenciado no grupo de capoeira fê-lo fortalecer-se e construir estratégias para ajudar a conscientizar sobre as relações raciais na escola. Tanto o jovem Pavão quanto os demais, manifestaram suas tentativas de diálogo sobre a questão



racial na escola, buscando chamar-lhe a atenção para a temática e assim reconhecer-se enquanto espaço promotor das diversidades humanas.

Porém, é importante lembrar que nem todas as crianças e jovens afrodescendentes passaram ou estão passando por esses processos de descolonização e, por isso não sabem reagir como a Jovem Chitara e o jovem Pavão não sabiam antes, razão pela qual continuam a sofrer os mais diversos tipos de racismos tanto nos espaços escolares quanto em outros espaços sociais que frequentam. Numa das Rodas de capoeira, foram muitas queixas de racismos no espaço escolar, relatados pelas crianças e pelos adolescentes, como os apelidos pejorativos (macaco, urubu, entre outros), reduzindo-os à condição de animal irracional ou associando-os a coisas exóticas, referenciados por padrões de estética impostos pela cultura europeia, o que dá a entender que o racismo no espaço escolar existe e continua a vitimar essas pessoas.

As falas do jovem indicam que as práticas educativas organizadas dentro da luta pelos direitos dos quilombolas e contra os racismos, vêm gerando um conjunto de saberes capazes de fortalecer a identidade racial e provocar mudanças em outros espaços sociais, considerando-se parte desses jovens, entre eles, o Pavão, atuam como professores de capoeira nas escolas. Segundo ele, sua volta para a escola, na condição de formador, causou perplexidade em alguns dos seus ex-professores, como se percebe nessa fala que ele reproduziu: “Ah! o Adão hoje tá é dando aula pros meninos aqui e foi meu aluno” . E ele revelou que tinha “muita dificuldade mesmo pra falar não conseguia não era cabeça baixa direto”. A perplexidade de quem pronunciou essa fala é de quem já tem preconcebido que as crianças afrodescendentes não são capazes de aprender e ascender socialmente. Ao que parece, esperava-se do Pavão o que ocorre com muitas crianças afrodescendentes em São João do Piauí, que reprovadas, ignoradas na sua existência e não reconhecidas como sujeitos de saberes, desestimulam-se e abandonam as escolas.

Pavão se diz resgatado pela capoeira. E relata a omissão da escola sobre as questões raciais e sobre a identidade:

Na escola, tragicamente a gente não via, não ouvia falar sobre a identidade negra, não ouvia falar, não, porque a escola é um lugar que tem muito preconceito; é neguim do riacho, é neguim do estreito, era assim a maneira que era tratado: neguim, era assim. Um colega fosse me chamar, ele não chamava meu nome, ele me chamava “ ei neguim, ei neguim do riacho, vem cá”, pra falar com a gente.



O processo educativo vivenciado pelo jovem Pavão, dentro da educação social, promovido pela capoeira é forte exemplo de descolonização, de dessubalternização dos saberes, de consciência de que seus saberes, valores e modos de vida devem ser reconhecidos e respeitados. Significa que o mesmo espaço que o colonizou, agora tem possibilidade de ser descolonizado por suas ações e dos demais jovens quilombolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou explícito que a colonização ocidental cristã, com suas teorias racistas, impôs aos afrodescendentes uma classificação étnica, cultural e social de povo inferior, o que resultou numa constante ameaça à sua identidade. Submetidos a uma desterritorialização geográfica, física e étnica (ALMEIDA, 2011), tiveram que ir se adaptando aos lugares e aos costumes alienígenas que lhes eram impostos. Isso ameaçou a sua condição de ascendência, de ancestralidade, uma vez que não tinham o direito de nascer e crescer no seu grupo social.

Ficou evidente nesta abordagem o papel relevante da capoeira na formação da identidade dos jovens dos quilombos de São João do Piauí, que nas dinâmicas das lutas para a superação dos racismos e busca dos seus direitos, protagonizam práticas educativas contra-hegemônicas, capazes de provocar mudanças nas relações nos diferentes espaços sociais.

Dentro do grupo de capoeira e em outros espaços sociais por onde se movimentavam, os jovens foram ao mesmo tempo, formando-se política e socialmente, como também foram protagonizando processos formativos, a partir dos quais construíram referências de experiências educativas importantes para o próprio grupo e para outros grupos.

Destacou-se, também, os desafios enfrentados pelo jovens nos diferentes espaços sociais, as barreiras encontradas, impostas pelas consequências dos processos racistas que ainda se fazem presentes na sociedade, especificamente, na sociedade sãojoanense.

Observou-se que a capoeira é uma prática educativa, capaz de envolver os jovens, sobretudo, afrodescendentes, por se tratar de uma das manifestações da cultura brasileira com características de jogo, luta e dança, praticada ao som de instrumentos musicais, que ao mesmo tempo que alegre, está repleta de significados constituintes da identidade



afrobrasileira e africana, capaz de levar os jovens à descoberta do seu pertencimento ao grupo social afrodescendente e, assim, interessarem-se por conhecer e mudar as situações de racismos, nos diferentes espaços sociais.

Seria de grande importância que o sistema educacional, que tanto debate o “desinteresse” e jovens pelas atividades escolares e apontam a “indisciplina” como um dos problemas graves nas escolas, interagisse mais com o Grupo Capoeira de Quilombo para a troca de experiência sobre essas práticas educativas contra-hegemônicas para melhorar as relações interpessoais nas escolas e criar políticas públicas, a partir dessas experiências.

REFERÊNCIA

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, pp. 73-90. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf>.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

BOAKARI. Francis Musa & GOMES. Ana Beatriz Sousa. **Comunidades Negras rurais no Piauí: Mapeamento e caracterização sociocultural**. – Teresina: EDUFPI, 2005.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educções escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. 2013. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Nós, afro-descendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 249-273)

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, pp. 155-176. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf>.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: Edufba, 2008.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte**: Trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí (1822 –. 1871). Passo Fundo: UPF, 2005.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal do Piauí – Teresina: 2013

MELUCCI, Alberto. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. In: Juventude e Contemporaneidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007, pp. 29-45. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154569por.pdf>.

MOURA. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder e a classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

RISÉRIO, Antônio. **A Utopia Brasileira e os Movimentos Negros**. São Paulo: Editora 34, 2007.

SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula; [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



MULHERES E EDUCAÇÃO: SISTEMA COMPLEXO DE RETROALIMENTAÇÃO DE CONHECIMENTOS

*Raimunda Nonata da Silva Machado*⁶⁸

RESUMO: A análise da produção científica no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Trata-se de uma parte da pesquisa de doutorado, destacando as políticas de conhecimento e de acesso na educação superior e suas possibilidades de produção intelectual sobre mulheres e relações de gênero. Faz uso do levantamento de dissertações, incluindo produções de monografia do Curso de Especialização do Curso de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). Sinaliza tentativas de rupturas com os pensamentos “substancialistas” (BACHELARD, 1996) e “abissais” (SANTOS, 2010), mediante atitudes próprias de “intelectuais engajados” (GOMES, 2010) em movimento por regiões marcadas por condições de invisibilidades e silenciamentos quanto aos conhecimentos de gênero e raça. Amplia acesso, participação e intervenções na educação superior, produzindo uma “nova cultura”, cujos significados (GEERTZ, 2008) estimulam e fortalecem os docentes a abandonarem seu isolamento quase absoluto na *epistémê* europeia (FOUCAULT, 2008). Aprofunda os tensionamentos entre continuidades e rupturas ou vice-versa, cujas experiências podem incentivar novos questionamentos para saberes renovados, sendo imprescindível o cuidado com a sua publicidade.

Palavras-chave: Produções Científicas. Intervenções epistemológicas. Mulheres e Relações de Gênero.

*As mulheres aparecem na história? Fala-se muito delas. Mas o que sabemos sobre elas? (Duby, 1981)
Uma história sem as mulheres parece impossível. Todavia, ela nem sempre existiu. (Perrot, 2007)*

Nos anos 1990 a questão de gênero ganha espaço na produção científica brasileira, surgindo outros tipos de conhecimentos articulados com as vivências das próprias pesquisadoras. A criação, em 1992, da Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR) muito contribuiu com as produções sobre mulher, feminismo e relações de gênero, integrando uma rede de cientistas no desenvolvimento de pesquisas com temáticas pouco exploradas ou invisibilizadas até os anos 1990.

Para professora Mary Ferreira, organizadora da obra: *Conhecimento feminista e relações de gênero no Norte e Nordeste brasileiro*, publicada em 2012, “pensar a educação para transformar as relações de gênero [...] constitui uma forma de construir modelos e

⁶⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência/UFPI. Docente do Curso de Pedagogia (Departamento de Educação II) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), ambos da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: rainsmachado@gmail.com.



padrões que podem tornar a vida das mulheres um espaço de sociabilidade e de valorização de suas identidades e individualidades”.

Considero que isto requer a atuação de intelectuais engajadas, mediante a criação de grupos de pesquisa, dos quais tem origem diversas ações de **produção e disseminação do conhecimento** que desafiam a universidade na produção de uma “ecologia de saberes” ou de um conjunto de **epistemologias não-eurocêtricas**, que partem de experiências contra-hegemônicas em busca de reconhecimento, legitimidade e construção de esquemas de pensamento plurais (SANTOS, 2010).

Nessa direção, é Silvani Nascimento, Mary Ferreira e Ieda Batista (? a 2008) quem fazem o estudo das primeiras pesquisas de gênero realizadas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), disponível na obra “O mundo dividido: o gênero nas universidades do norte e nordeste”, organizada por Elizete Passos (1997).

Essas pesquisadoras levantaram um total de 17 (dezessete) projetos que datam dos anos 1981 e 1995 e fazem referência a criação do primeiro grupo feminista no Maranhão, conhecido como “Grupo de Mulheres da Ilha”. O trabalho deste grupo é exemplo de interlocução de saberes entre a pesquisa acadêmica e os movimentos sociais, tendo em vista que a participação das pesquisadoras feministas contribuía na sustentação das denúncias sobre a condição da mulher no Estado do Maranhão.

As primeiras pesquisas tratavam sobre: saúde da mulher, prostituição, mulher rural e luta pela terra, mulher negra e mercado de trabalho, violência doméstica, mulher e folia, evidenciando total ausência de questões relacionadas às mulheres no campo educacional. Tanto que a primeira pesquisa sobre mulheres, na área da educação, ainda tratou, em 2002, da educação sexual na saúde da mulher, investigando a prática de um hospital universitário.

A perspectiva da Mulher e Educação tem seu pioneirismo com a criação do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), coordenado pela Prof^a Dr^a Diomar das Graças Motta. É nesta época que se dá o meu envolvimento com os estudos sobre **mulheres professoras negras**, mais precisamente, em agosto de 2002, 6 (seis) meses após a criação do GEMGe, em 15 de fevereiro deste ano. Tal experiência tem me levado a questionar **algumas das implicações dos Grupos de Pesquisa em torno da produção e disseminação do conhecimento** como sendo intervenções epistemológicas sobre mulheres e relações de gênero nas práticas educativas



de formação docente (em cursos de extensão, atualização e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*).

Desde o seu surgimento, o GEMGe já realizou: cinco edições do Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar (EMEMCE) e do Simpósio Maranhense de Pesquisadoras (es) sobre Mulher, Relações de Gênero e Educação (SIMGERGEN), respectivamente, nos anos 2003, 2009, 2011, 2013 e 2015. Também dois Cursos: Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Gestão em Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR). No final deste mês de março realizará o I EMEMCE e o I SIMGERGEN no continente, elegendo a cidade de Grajaú-MA.

O que torna o GEMGe pioneiro nas reflexões acerca das mulheres professoras na UFMA, é a sua problematização de que o “adentramento da mulher na vida pública, através de sua participação no campo educacional, não tem conseguido dar-lhe visibilidade na estrutura acadêmica, exigindo que se eleja mecanismos para educar a sociedade nessas questões. Desta perspectiva, o GEMGe pretende ampliar a visão feminista nas relações pedagógicas e nos processos de formação escolar. Isto impõe que se evidencie a mulher como sujeito e objeto de estudo das suas produções e de outros no sistema educacional, com vistas às relações igualitárias” (PPGE/UFMA).

Nesse sentido, torna-se primordial, concordando com Gomes (2010) e hooks (1995), a presença de intelectuais engajadas na universidade. Estou me referindo àqueles sujeitos sociais com posicionamento político, científico e ideológico sobre de diferentes questões sociais: mulheres, gênero, sexualidade, raça, etnia, classe social, geração, dentre outros. é necessário a presença de sujeitos comprometidos em “se engajarem ativamente no processo de desconstrução das formas opressivas de vida, em direção à reconstrução de novas realidades” (LEITE DA SILVA, 1999, p. 114), como veremos a seguir.

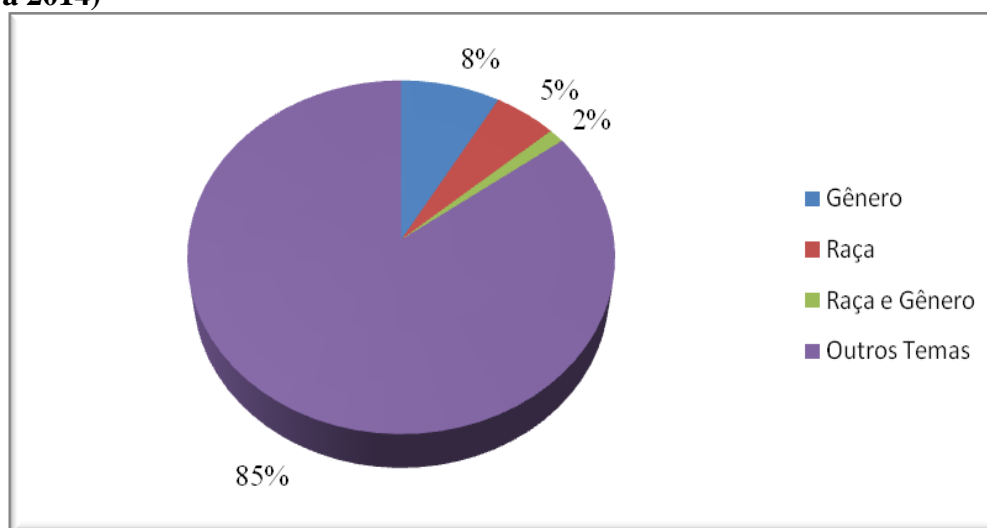
PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE GÊNERO E RAÇA NA UFMA

Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), pesquisadoras engajadas ou preocupadas com a *memória da exclusão* (MOTTA, 2008), vem contribuindo com produções sobre **mulheres e relações de gênero** em cursos de graduação, pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), extensão ou nos próprios grupos de pesquisa.



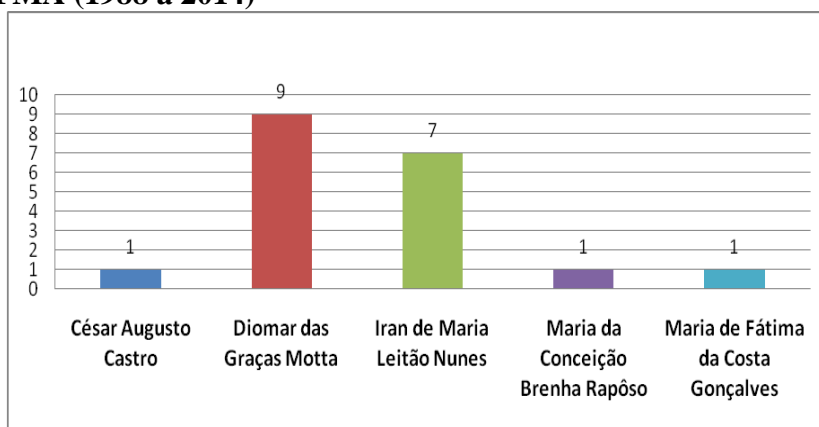
No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMA, as produções sobre gênero e raça chegaram a contabilizar 14,78% do total de 230 dissertações defendidas no período de 1988 a 2014, sendo que 8,26% trataram da questão de gênero; 5,22% dedicaram-se às relações raciais e 1,30% fizeram estudos que articularam os conceitos de gênero e raça.

Gráfico 1 – Porcentagem da produção científica de gênero e raça no PPGE da UFMA (1988 a 2014)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tde-programas.php>.

Gráfico 2 – Quantitativo da produção científica de gênero por orientadoras (or) no PPGE da UFMA (1988 a 2014)

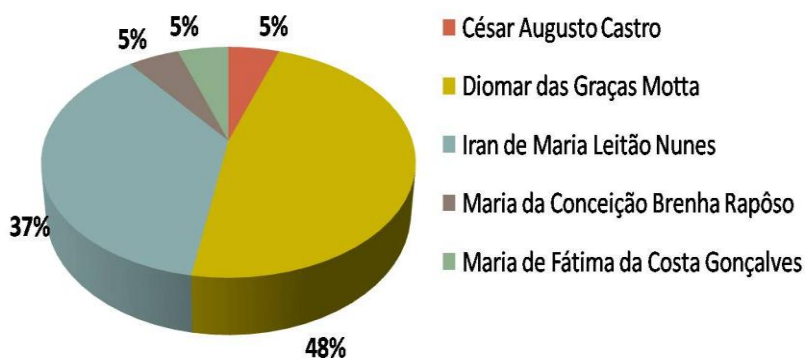


Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tde-programas.php>.



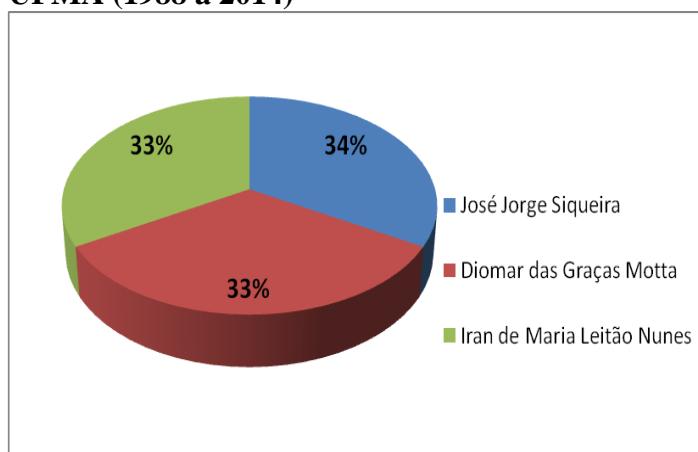
É notável, pela quantidade de trabalhos orientados, a expressividade de algumas pesquisadoras, ganhando notoriedade as professoras do GEMGe: **Diomar das Graças Motta** e **Iran de Maria Leitão Nunes**. Dos 19 (dezenove) estudos, especificamente, sobre mulheres e relações de gênero, as professoras orientaram, respectivamente, 48% e 37% das pesquisas e das 3 (três) produções que aparecem sobre mulheres negras ou afrodescendentes, cada uma delas orientam uma pesquisa

Gráfico 3 – Porcentagem da produção científica de gênero por orientadoras (or) no PPGE da UFMA (1988 a 2014)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tdes-programas.php>.

Gráfico 4 – Porcentagem da produção científica de gênero e raça por orientadoras (or) no PPGE da UFMA (1988 a 2014)



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da biblioteca setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais e dos sites: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>> e <http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/tdes-programas.php>.



Esses gráficos mostram que as pesquisadoras do GEMGe são responsáveis pelo desenvolvimento de intervenções epistemológicas, por meio da produção de conhecimentos sobre **mulheres e relações de gênero** como tentativas de evidenciar experiências que, por sua vez, são ignoradas em muitos levantamentos de pesquisas sobre gênero. O Projeto Ariadne (2014)⁶⁹, por exemplo, do Grupo de Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual (EdGES), da Faculdade de Educação da USP (FEUSP) criou uma base de dados com a intenção de atualizar, sistematizar e difundir o conhecimento produzido sobre gênero e sexualidade na interface com a educação formal. Esta base é composta por 1.213 registros entre resumos de teses, dissertações e artigos de periódicos produzidos no Brasil de 1990 a 2005.

Neste período, o Mestrado em Educação possui três dissertações concluídas em 2001, 2002 e 2003, porém, só é possível visualizar, na base de dados do Projeto Ariadne, apenas a dissertação *“Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristovão”*.

Temos ainda, a produção de 70 (setenta) monografias, cujas pesquisas foram oriundas do curso de especialização GPP-GeR⁷⁰. É mais outra possibilidade de produção **sobre mulheres e relações de gênero**, por meio de realização de cursos à distância, bem como um movimento de construção de saberes e experiências que valorizam um conjunto de conhecimentos, historicamente, invisibilizados nas instituições de ensino e de luta pelo diálogo horizontal e atitudes que rejeitam a soberania epistêmica, reconhecendo a dignidade e validade de todos os saberes (NUNES, 2010).

Em geral, essas produções são consideradas periféricas e desperdiçadas quando se utiliza ferramentas e critérios da ciência moderna. As pesquisas e seus autores/as vão habitando a região de invisibilidade e silenciamentos, pois, sem serem divulgadas ou expandidas no meio acadêmico, terminam acumulando-se nos acervos físicos, distantes de consultas possibilitadas pelas tecnologias digitais, dentre elas a Internet (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013), tornando-se difícil visibilizar o protagonismo das professoras!

⁶⁹ “O trabalho de coleta dos registros ocorreu entre os anos de 2006 a 2007. Foi desenvolvido com recursos do CNPq e da SEPM. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~ariadne/index.html>>.

⁷⁰ Professores/as da UFMA e técnicos educacionais participaram do Curso GPP-GeR.



Entretanto, este território de invisibilidade termina por criar um **sistema de retroalimentação** de produção e disseminação do conhecimento, alterando o perfil das produções científicas desta área. O acesso, a formação e a participação geram produção e alimentam novas práticas educativas que, por sua vez, materializam os currículos das licenciaturas, de cursos de atualização, alcançando a educação básica. Vejamos na (Fig. 1).

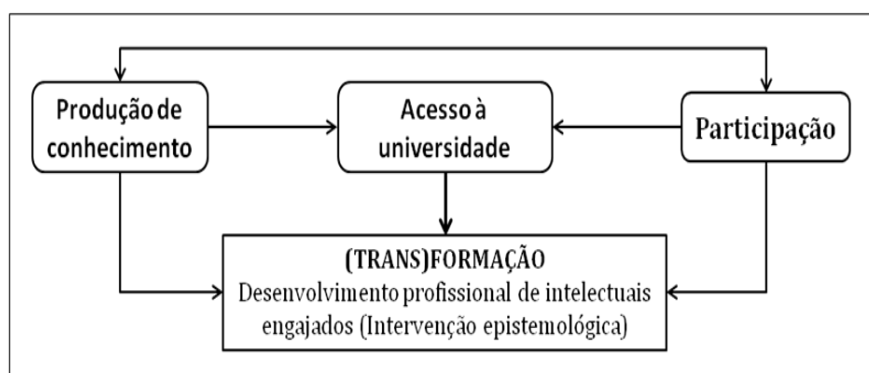


Figura 1 – Sistema de retroalimentação de significados

Fonte: produzido pela autora.

Este ciclo de retroalimentação (Fig. 1) afeta a sociedade brasileira, dividindo posições defensoras e contestadoras na luta pela garantia de direitos sociais e pela visibilidade das mulheres. Contraditoriamente, ele se nutre quando “exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros” (SCOTT, 2005, p. 18).

Estamos diante de uma **subversão epistemológica**, que consiste em um conjunto de atividades humanas (de intelectuais engajadas), capaz de engendrar novos contextos culturais nas práticas educativas de formação docente. É um **Movimento de (trans)formação docente**, alimentado pela “governamentalidade” de políticas como: projetos de expansão da educação superior, políticas afirmativas, reformas curriculares, adesão à Educação a Distância na formação docente (governo das mentalidades mesmo).

Esta reflexão sobre “Mulheres e Educação” no contexto do Protagonismo da Mulher nos 50 anos da UFMA considerou a análise do perfil das produções científicas



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

acerca das **mulheres e relações de gênero** no PPGE/UFMA sob duas formas dialéticas de intervenção epistemológica:

Primeiro, dando visibilidade às mulheres professoras, no campo educacional (especificamente do PPGE/UFMA), cujas experiências são desperdiçadas na invenção da ciência moderna e da sociedade.

Segundo, mostrando o quanto estes conhecimentos representam perigos de transformação social, uma vez que contribuem, sobremaneira, na produção de novos contextos culturais relacionados às práticas educativas de formação docente, ao mesmo tempo em que são resultados desses contextos (extensão, atualização e pós-graduação).

É o trabalho humano, especificamente de mulheres professoras como intelectuais engajadas, que alimenta e retroalimenta a produção de contextos culturais, incluindo os sistemas de conhecimentos. Subverte modelos tradicionais e reconhece a diversidade das condições materiais de vida das mulheres, sobretudo, as afrodescendentes, lutando contra toda forma de opressão!

Portanto, o protagonismo das mulheres professoras depende da ampliação dos temas de pesquisa na educação, evidenciando à participação feminina nas políticas educacionais, com atenção para reverter o quadro de pouquíssimas pesquisas sobre a atuação de mulheres afrodescendentes na educação.

PARA NÃO CONCLUIR....

Entendo que, para os grupos de pesquisa que têm como objeto de estudo os conhecimentos das experiências do sul (estou considerando a repercussão do projeto de dominação colonialista na construção dos conhecimentos de gênero e afrodescendência), difícil não é empreender esforços de validação destes conhecimentos como científicos, por meio da pesquisa, mas “convencer” a comunidade acadêmica disto.

Este embate político pode ser percebido na grande resistência de inclusão desses conhecimentos no currículo de formação dos profissionais da educação (Pedagogia e demais licenciaturas), dificuldades de adesão da comunidade acadêmica aos eventos científicos e cursos com temas relacionados a gênero e afrodescendência. As preocupações com essas temáticas são, geralmente, atribuídas aos/as militantes ou intelectuais engajados. Conceito que, embora, nos leve a considerar diferentes possibilidades de conhecimentos e



posicionamentos que marca a universidade (GOMES, 2010), é também usada para desprestigiar pesquisas sobre as experiências do sul.

A criação de uma comunidade científica, ou seja, um grupo de cientistas com interesses comuns fortalece as lutas políticas e epistemológicas nessa direção. Nesse sentido, se insere as ações dos grupos de pesquisa locais, sem os quais não poderíamos abalar as estruturas seculares de dominação e exclusões, embora, como alerta Gomes (2010, p.498), possam existir “diferentes maneiras de ser intelectual negro e negra. Nem todos são partícipes de pensamentos e produções emancipatórias. Há aqueles que nutrem ideias conservadoras e outros não”.

O reconhecimento da validade de uma ecologia de saberes, não deve limitar-se a sua existência! É preciso avançar no sentido de que a constituição dos conhecimentos (advindos das experiências do sul), como objeto de estudo possa ser, igualmente e positivamente reconhecido nas uni(di)versidades e na sociedade brasileira.

Referências

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em afrodescendência e educação: garimpando silenciamentos nas regiões Norte e Nordeste entre 2000- 2010. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. **Pesquisas em Educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife: Editora da UFPE, 2014, p. 429-449.

FERREIRA, Mary (Org.). **Conhecimento feminista e relações de gênero no Norte e Nordeste** brasileiro. São Luís: Redor; NIEPEM, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 3, n.2, p. 464-478, ago./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/download/16465/15035>>. Acesso em: 30 Jul 2014.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

LEITE DA SILVA, A. et al (Orgs.). **Falas de gênero**: teorias, análises, leituras. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

MOTTA, Diomar das Graças. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 11, n. 18, p.123-135, jul/dez, 2008.

NASCIMENTO, S. M. et al. Gênero e Universidade: uma abordagem na UFMA. In: PASSOS, E. S. (Org.). **Um mundo dividido**: o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997. p. 163-186.

NUNES, J. A. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 261-290.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo, Cortez, 2010.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

UFMA. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<https://educacao.ufma.br/web/?content=page&group=20>>. Acesso em 30. jan. 2015.

UFMA. Biblioteca Digital. Disponível em: <http://www.tedeabc.ufma.br/tde_busca/tdes-programas.php>. Acesso em 30. jan. 2015.

UFMA. Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe). São Luís: PPGE/UFMA (2002 – 2015).



FEMINISMO NEGRO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

*Ravena Pereira Leite*⁷¹

RESUMO: A produção textual deste artigo versa sobre o feminismo negro. Tal nomenclatura é proveniente da luta empreendida pelas mulheres negras, entre duas pautas concomitantes e inerentes às experiências de exclusão, vividas por elas: desigualdades de gênero e racismo. A abordagem sociológica sobre a mulher negra é sobrecarregada de estereótipos, inferiorizam-na e excluindo-a da produção de saber científico. Persistem interpretações sob a ótica de Gilberto Freyre, em sua obra “Casa Grande, Senzala”, reiterando o mito do “bom senhor”. Ao tempo, no percurso histórico do movimento feminista, notamos, não raro, o caráter separatista, classista, eurocêntrico e racista, quanto às perspectivas políticas-ideológicas. As mulheres negras desenvolveram suas lutas nas disputas por espaço e voz no bojo do movimento feminista e também nos movimentos negros. Nestes, podemos visualizar o lugar criado por mulheres negras, com especial destaque nos Estados Unidos. Surgindo daí, personalidades relevantes para as teorias do feminismo negro como Ângela Davis (2013), Bell Hooks(2014), Patricia Hill Collins(2000). Para guiar os caminhos teóricos, no contexto do feminismo afrolatinoamericano, dialogaremos com Lélia Gonzales (1988), Luiza Bairros (1995), Sueli Carneiro (2003), Jurema Werneck (2008) entre outras feministas brasileiras. Aliada à exposição geral sobre as ideias e categorias valorizadas no discurso feminista negro, esboçaremos alguns pensadores dos estudos pós-coloniais que vem tentando traçar abordagens densas sobre as questões étnico-raciais, quais sejam: Frantz Fanon (1983); Clóvis Moura (1988), Kabengele Munanga (2009) e Carlos Moore (2007). Tais estudos, expostos aqui resumidamente, pelos limites dessa produção, embora visamos colaborar para indagações que endossem o debate sobre a categoria político-ideológica ‘mulher negra’.

Palavras-Chaves: feminismo negro; mulher negra; racismo; pós-colonialidade.

INTRODUÇÃO

De acordo com o Laboratório de análises econômicas, sociais e estatísticas das relações raciais (Laeser), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 71% da população de Teresina se declaram negros ou pardos. A estatística faz parte do mapa da população preta e parda no Brasil, divulgado em novembro de 2011. Segundo o levantamento, Teresina é a segunda capital do nordeste e a sétima do país em número de negros e pardos. Em 2013, a Polícia Civil registrou 103 boletins de ocorrência por injúria racial⁷².

No Piauí, para cada branco morto, 14 negros são assassinados, segundo dados do mapa da violência, pesquisa anual da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO) que tabulou dados do ano de 2014. Ainda de acordo com a pesquisa,

⁷¹Especialista em Elaboração de Projetos e Captação de Recursos – ETHOS e Faculdade CET (2014). & Pós-graduada em PROEJA – IFPI (2013). E-mail: ravenapleite@gmail.com

⁷²Extraído em: <http://cidadeverde.com/noticias/179150/tempos-de-intolerancia-casos-de-injuria-racial-e-racismo-crescem-no-piaui>



proporcionalmente, no estado, os negros morrem 356,4% mais do que os brancos. Com esse resultado, o Piauí é o terceiro estado mais perigoso do Brasil para a população negra⁷³.

As estatísticas acima revelam à situação alarmante da população preta e/ou parda no Estado do Piauí, demonstrando situações envoltas na exclusão racial a que se encontra submetida a população negra, exposta, ainda, à violência urbana (racista e discriminatória) e ao extermínio genocida pelo aparato punitivo-policial munidos de preconceitos segregadores.

Essa discussão incita a configuração do nosso lugar de fala. Portanto, relato sobre nossa inserção social em Teresina-PI, onde apreendemos, desde cedo, as implicações de ser mulher e negra. Sou a primogênita de um casal miscigenado – pai negro e mãe branca – com dois irmãos, que tem pouca melanina na pele, porém, traços negróides marcantes. Isto provocou uma distinção quando do nascimento da nossa irmã (pele e olhos claros), quando nosso tio – que sempre assumiu não gostar de negros – afirmou que, dessa vez, nossa mãe havia tido uma filha bonita. E, ainda hoje, convivemos com discriminações e barreiras à autonomia, na família.

O racismo, sofrido desde o ambiente doméstico, e a consciência da situação de discriminações e exclusões da população negra, levaram-nos a propor esse estudo. Um marco no assumir da negritude em nossa trajetória foi exatamente um curso que fiz na UFPI (Universidade Federal do Piauí) sobre “Relações Raciais no Brasil”, em 2005, promovido pelo Ifaradá (Núcleo de Estudos sobre Africanidades e Afrodescendências) daquela universidade.

Como na UFPI cursamos Serviço Social e na UESPI (Universidade Estadual do Piauí) Administração, tive a oportunidade de ver duas perspectivas distintas de encarar este sistema do capital no qual estamos inseridos e constatando como a ideologia que permeia a sociabilidade capitalista, tenta induzir a população negra ao enbranquecimento e perversas castrações dos nossos marcadores identitários nas manifestações religiosas, cultura, beleza, arte, música, entre outros âmbitos do cotidiano genérico humano.

De fato, vimos e acompanhamos durante a graduação, vários colegas, negros e negras, do curso de Administração aspirando ao projeto conservador da sociedade

⁷³ Retirado de: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2016/08/para-cada-branco-morto-no-piaui-14-negros-sao-assassinados.html>



capitalista, em que vigora a alta exploração dos mais pobres e o sortilégio dos meritocratas, vangloriando conquistas individuais e egocêntricas. Já na UFPI, cursando Serviço Social, percebemos que além da maioria esmagadora de mulheres no curso, havia uma quantidade considerável de jovens negras. Dentre elas, identificamos uma tendência em aspirar projeto social democrático munindo-se de conhecimentos que as fizessem intervir na realidade para tentar mudar, buscando articular formas de domínio do capital com dominações vinculada a gênero, a raça-etnia, a sexualidade.

Todo este contexto, aqui indicado, impulsionou o despertar da nossa consciência racial, instigando-nos a lutar pela afirmação da identidade negra. E, estas interpelações se fizeram mais fortes ao viver a experiência da maternidade. Decorrente do relacionamento com um homem branco, maduro e com posturas racistas que foram se revelando no processo da relação. Tivemos uma filha, cuja cor da pele é branca. Esse fato nos faz ser confundida com babá de nossa filha, de forma recorrente em diferentes situações. Mais uma vez, o racismo se expressa nos nossos percursos de vida.

É marcante a nossa trajetória enquanto mulher negra, cercada por meandros racistas e complexos de inferioridade, na família, no convívio social, afetivo e institucional. Este emaranhado de fatos revelam um país discriminatório onde, predominantemente, ainda não são suficientemente difundidos conhecimentos sobre a história do povo negro, suas resistências, vitórias, lutas e protagonismo.

Um dos momentos recentes em que pudemos perceber ainda fortes resquícios do racismo no contexto acadêmico foi no XIX Redor (Encontro Internacional da Rede Feminista Norte e Nordeste), em maio de 2016, realizado em São Cristovão no Estado de Sergipe. Neste evento, a professora Berenice Bento, da UFRJ, em sua fala, em meio a pontuações significativas sobre as relações intergêneros, afirmou, ao se referir à mulher negra escrava: “- Por quanto tempo as escravas *ofereceram* mão de obra para alimentar o tráfico negreiro”. Concordamos com crueldade e impropriedade histórica dessa afirmação”.

Nos diferentes contextos, acadêmico e de militância no movimento negro, autores (as) negros e não-negros, ousaram relatar e trazer para dentro dos muros da academia a discussão sobre raça-etnia, quebrando o paradigma de suposta imparcialidade da ciência, ao atribuir a devida importância ao local de fala e a produção de um “conhecimento



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

situado” para falar das opressões compartilhadas pelo povo negro, fruto do seu passado histórico de descendência escravocrata, a guardar drásticas consequências nos dias atuais.

FEMINISMO NEGRO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

A mulher negra situa-se ligada a duas condições, viver sua feminilidade e sua negritude. Ambas as situações demandam uma marcação em termo de luta histórica, constituindo elementos nos percursos de construções identitárias demarcando a condição de mulher constituinte de uma ‘raça’ inferiorizada negra no contexto do colonialismo.

Munanga (1988, p.5) ao traçar um esboço das condições históricas que provocaram o surgimento da noção de negritude, busca no contexto escravocrata e colonial e afirma sua relação com a justificação e legitimação, visando alienar e inferiorizar os negros em todos os planos. A negritude seria tudo que tange a raça negra; é a consciência de pertencer a ela (MUNANGA, 1988, p. 51).

O conceito de raça, não raro exposto na configuração biológica e pragmática, deve ser compreendido no contexto histórico. Seguindo essa predisposição analítica. Moore (2007, p.22) reflete sobre a necessidade de uma revisão epistemológica para examinar além dos horizontes estreitos dos quinhentos anos de hegemonia europeia pelo mundo.

Clóvis Moura (1988) aproxima-se desta perspectiva, apontando justificativa para tal revisão, ao afirmar:

[...] no pensamento da ‘inteligência’ brasileira, o país seria mais civilizado quanto mais branqueado. Esta subordinação ideológica desses pensadores sociais demonstra como as elites brasileiras que elaboram este pensamento encontram-se parcial ou totalmente alienadas por haverem assimilado e desenvolvido a ideologia do colonialismo. (MOURA, 1988, p. 25).

Ao longo da história, verificam-se tentativas de romper com o mundo colonial em termos teóricos e práticos. Dentre os autores-referência na construção de uma perspectiva pós-colonial, destaca-se, Frantz Fanon que elaborou um estudo inovador à época, rejeitado como tese de conclusão do curso de medicina, apresentado em 1951, em Lyon, sob o título “Pele Negra, Máscaras Brancas”. Nesta obra, no capítulo intitulado “A experiência vivida do negro”, Fanon afirma que o “problema não é ser negro, mas sê-lo diante do branco”. Em verdade, Frantz Fanon traz uma discussão densa sobre o racismo:



O preconceito de cor nada mais é do que um ódio irracional de uma raça por outra, o desprezo dos povos fortes e ricos por aqueles considerados inferiores, depois o amargo ressentimento daqueles que foram submetidos e injuriados. Como a cor é o sinal exterior mais visível da raça, ela tornou-se o critério através dos quais homens são julgados sem se levar em conta sua educação e seu nível social. (FANON, 1983, p. 97).

Carlos Moore (2007) vai buscar justificativa para a disseminação do ódio a raça negra, partindo de duas constatações. A primeira consiste na afirmação que o medo da cor, especificamente negra, é um fenômeno francamente universal encontrado na mente e nas culturas de praticamente todos os povos não-negros. A subsequente justifica a precedente, nas palavras do autor:

[...] vincula esse temor e repulsa em relação aos povos de pele negra, na Europa, no Oriente Médio e na Ásia Meridional, dos quais as análises dos velhos mitos são testemunhos, a pré-existência desses povos em todas as regiões e conclui afirmando que partindo desse olhar deve ser reanalisada toda a problemática da **gênese histórica do racismo** (MOORE, 2007, p.50; grifo nosso).

O desdobramento teórico-político do racismo circunscreve a questão peculiar das discriminações e subordinações da mulher negra. Especificamente o movimento feminista, surgido no Brasil e no restante do mundo colonial, desenvolveu-se imbuído de aspectos excludentes e preconceituosos, ao discriminarem e deslegitimarem o papel da mulher negra como sujeito do feminismo, bem como portadoras de um saber científico capaz de engendrar lutas e reivindicações.

No prólogo de “Feminismos negros: Una antología”, um dos principais referenciais teóricos usados para inspirar e buscar novos aportes para construção desse artigo. Mercedes Velasco (2012, p.17) afirma que o livro está composto de textos que se situam na corrente do feminismo negro norteamericano que se orientou fazendo a desconstrução e reconstrução das categorias que se apoiavam as imagens de deslegitimação da família negra, aquelas através das quais haviam apresentado as mulheres na cultura dominante (mães; jezzabel; matriarcas e receptoras de serviços sociais).

Em parte considerável da literatura feminista eurocêntrica e branca, constatamos a construção da imagem das mulheres negras enquanto vítimas, sofredoras, passivas e confusas diante das violências, em detrimento do protagonismo dessas mulheres tanto nas



ações militantes como na produção do saber científico. Para dar bases distintas e respaldadas cientificamente, a norte-americana Patrícia Hill Collins “planejava uma epistemologia alternativa que buscava articulação entre conhecimento, consciência e empoderamento” (VELASCO, 2012, p.17).

De forma que esta autora propõe que as mulheres negras fiquem a cargo das suas próprias definições articulando as quatro dimensões da epistemologia feminista negra quais sejam: a experiência como critério de significado; a utilização do diálogo; a ética da responsabilidade pessoal e a ética do cuidado. Quando os temas centrais e estruturas interpretativas do conhecimento das mulheres negras foram informados pela epistemologia feminista negra, uma rica tradição desse pensamento surgiu. (COLLINS, 2000; tradução livre).

Evidenciamos nesse artigo, o foco da análise e abordagens do feminismo negro, explanando sobre alguns fatos históricos, cujas demonstrações revelam a exclusão das mulheres negras do movimento e das abordagens teóricas feministas. Ao tempo, ressaltamos as colaborações epistemológicas do feminismo negro, enquanto teoria que sustenta a tese do conhecimento situado.

As teorias do conhecimento situado propõe um sujeito objetivo encarnado e visível, socialmente localizado que não é fundamentalmente distinto de seus ‘objetos’ de conhecimento. Assume-se uma simetria causal no sentido de que o mesmo tipo de forças sociais que molda os objetos de conhecimento também molda aos conhecedores e seus projetos científicos (ARANGO, 2005, p.182).

Tal assertiva é compartilhada pelo pensamento de Clóvis Moura, quando o próprio afirmar não querer uma sociologia “negra” no Brasil, mas que os cientistas sociais tenham uma visão que enfoque os problemas étnicos do Brasil a partir do negro, [...] pois o que se vê é uma ciência social que procura abordar o problema através de uma pseudo-imparcialidade científica (MOURA, 1988, p.10).

Uma tendência analítica circunscreve o feminismo vivido em três grandes momentos da história. O **primeiro** conhecido como movimento sufragista. Céli Pinto chama essa tendência de feminismo ‘bem comportado’ para sinalizar o caráter conservador desse movimento, ao não questionava a opressão da mulher (PINTO, 2004, p.238). Tal feminismo liderado por Bertha Lutz revela uma maneira de manter o status das mulheres cultas envolvidas com a busca a direitos políticos, mantendo as relações de gênero



inalteradas. De fato, neste momento, o que as mulheres brancas empreenderam foi o feminismo da igualdade com homens brancos para instaurar uma supremacia racial e seguir contínua a opressão e servidão na subjugação às mulheres negras.

Sojourner Truth é considerada pioneira na representatividade do feminismo negro, surgido num contexto de escravidão. A Convenção dos Direitos da Mulher, em Akron de 1852, traz uma consideração intrigante sobre *ser mulher*. O uso deste conceito “traz implícito tanto a dimensão do sexo biológico como a construção social de gênero. Entretanto a reinvenção da categoria mulher frequentemente utiliza os mesmos estereótipos criados pela opressão patriarcal - passiva emocional etc - como forma de lidar com os papéis de gênero” (BAIRROS, 1995, p.459).

Vejamos tal constatação quando Bell Hooks ao estabelecer a relação entre mulheres negras e o feminismo, afirma:

Ao contrário de maior parte das mulheres brancas defensoras de direitos, Sojourner Truth pode referir-se à sua própria experiência de vida pessoal como evidência de capacidade da mulher para funcionar como um pai; em ser igual ao homem no trabalho; em suportar a perseguição, o abuso físico, a violação, a tortura e não apenas sobreviver, mas emergir triunfante (HOOKS, 2014, p.115).

O movimento sufragista reivindicava por direito à igualdade no trabalho. Podendo-se, então, visualizar como essa pauta de luta não se aplica às mulheres negras na crítica que faz Sueli Carneiro, feminista negra brasileira:

[...] nós negras fazemos parte de um contingente de mulheres que nunca foram tratadas como frágeis, trabalhando durante séculos nas lavouras e que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (CARNEIRO, 1994, p. 190). Além disso, as mulheres negras sob as amarradas do trabalho escravo constituíam “uma viva personificação da verdade que as mulheres podiam ser iguais aos homens no trabalho” (HOOKS, 2014, p.115).

Enquanto o feminismo moderno/ilustrado se desenvolveu a partir de Simone de Beauvoir e sua afirmação “Não se nasce mulher, torna-se”, os discursos de gênero do feminismo negro partem de uma negação, de tal assertiva. Nesse sentido, bell hooks retoma Sojourner Truth em um dos primeiros textos do pensamento feminista negro: ¿Acaso não sou uma mulher? (HOOKS, 1981 apud VELASCO, 2012, p.32).



A **segunda** vertente do feminismo chamado ‘difuso’, era encarnado por mulheres cultas, ‘com vidas públicas excepcionais’, que defendiam o direito à educação, questionando a dominação masculina e o interesse dos homens em deixar as mulheres ausentes do mundo público (CISNE, 2014, p. 133). Essas trajetórias parecem sempre abordar tanto no feminismo da igualdade como no da diferença, as mulheres de maneira unificada desconsiderando toda experiência histórica diferenciada das mulheres negras. Assim, Jurema Werneck, feminista negra brasileira, expresse nosso grito de excluídas:

As mulheres negras não existem. [...] as mulheres negras, como sujeitos identitários e políticos, são resultado de uma articulação de heterogeneidades, resultante de demandas históricas, políticas, culturais, de enfrentamento das condições adversas estabelecidas pela dominação ocidental eurocêntrica ao longo dos séculos de escravidão, expropriação colonial e da modernidade racializada e racista em que vivemos. (WERNECK, 2008, p.76)

Com isso, não pretendo negar, que, sem dúvida, somos *negras e mulheres*. Especificamente, o que reivindicamos é que as *mulheres negras* têm existência própria e devem autodeterminar-se enquanto sujeito (ROLAND, 2000, p. 253).

O **terceiro** momento, marcador temporal do feminismo, é desencadeado em 1970, tendo por protagonista a mulher ‘trabalhadora’, lutando por melhores salários dignos e reconhecimento da reprodução social do trabalho. Só neste momento, as mulheres negras aparecem nos relatos do movimento feminista como fazendo parte do contingente humano, ademais enquanto mulher.

Vale ressaltar que este termo ‘mulher’ sofreu alterações consideráveis, quando do surgimento da categoria gênero que traz novas configurações para as designações normativas dos padrões de feminilidade e masculinidade. O gênero foi utilizado, pela primeira vez, por Gayle Rubin em 1975 e em seguida por Joan Scott em 1990. Tal conceito surgiu alterando os significados ‘homem’ e ‘mulher’, dois termos como construções sociais e culturalmente pré-determinadas, enfatizando os padrões de gênero ditados para ambos os sexos na dinâmica social.

Nos percursos das lutas feministas, a expressão ‘enegrecendo o feminismo’ surge como uma crítica ao movimento feminista esmiuçada por Sueli Carneiro.

É a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídas em sociedades multirraciais e pluriculturais (CARNEIRO, 2003, p.118).

Lélia Gonzalez, pioneira na representatividade do feminismo negro no Brasil em seu texto “Por um feminismo Afrolatinoamericano”, traz um ponto instigante para pensarmos o porquê da luta sob a nomenclatura feminista representar tantos ditames separatistas.

O extremismo estabelecido pelo feminismo fez irreversível a busca de um modelo alternativo de sociedade. [...] Assim, apesar das contribuições para a discussão pela orientação sexual, não aconteceu o mesmo com outros tipos de discriminação, tão grave como a sofrida pela mulher: a de caráter racial. Aqui, se nos reportamos ao feminismo norte-americano, a relação foi inversa; ele foi consequência de importantes contribuições do movimento negro (GONZALEZ, 1988, p.13)

O pensamento feminista negro, disposto pelas ideias produzidas por mulheres negras, que definem um ponto de vista de e para as mulheres negras. Supõe a existência de certa percepção comum das mulheres negras como grupo [...] (ARANGO, 2005). E como afirma Velasco (2012, p.33) é necessário adotar as ferramentas adequadas para pensar e superar a opressão que não podem ser as ferramentas do opressor. “Talvez nos permita obter uma vitória passageira seguindo suas regras do jogo, mas nunca nos darão para efetuar uma mudança verdadeira”.

CONCLUSÃO

Tendo em vista o esforço para esborçar as abordagens teóricas circunscritas no feminismo negro, vinculando ao diálogo oportuno com os estudos pós-coloniais, este artigo logrou pontuar algumas considerações que merecem destaque.

Para nós, o feminismo negro contesta uma elaboração teórica pautada no *modus operandi* e experiência de vida compreendida entre mulheres brancas. Esse fato traz consigo, a exclusão das mulheres negras enquanto sujeitos do feminismo, ou ainda, castra a identidade de gênero das mulheres negras. Desconsidera a experiência histórica diferenciada destas, advinda do contexto escravista, despolitizando seus saberes e descartando as possibilidades das mulheres negras produzirem conhecimento.



De fato, nossa opinião, consiste em atribuir a exclusão das mulheres negras das pautas de luta do movimento feminista, ao racismo perpetuado nas acepções teóricas das feministas “brancas”. O fato das mulheres negras também serem alvo de preocupação do feminismo, enquanto mulheres não implicaram numa solidariedade intragênero entre as mulheres brancas e negras.

Buscamos entender o racismo em parâmetros densos, engendrados pelo prisma dos colonialismos, e, portanto, estudos comprometidos com a luta contra a segregação racial. Em verdade concluímos que o fenômeno ‘racismo’ consiste numa ideologia incentivadora da xenofobia, logo, destruição e dominação de povos tidos como atrasados, estratégia para inferiorizar raças não-brancas e em decorrência consolidação do poder hegemônico da raça branca sobre as comunidades negras e demais minorias étnicas.

É cada vez mais relevante, superarmos o viés eurocêntrico e os aspectos colonizadores das mentes brasileiras, levando em conta, que somos frutos de colonização europeia. Se quisermos, de fato, contribuir para desvelar as desigualdades raciais, devemos nos propor as leituras que favoreçam a ruptura com o conhecimento viciado que nos aprisiona, travando debates que identifiquem estratégias de romper com o preconceito racial e a discriminações infligidas contra as mulheres negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANGO, Luz Gabriela. **¿Tiene sexo la sociología?** Considerações em torno a la categoría género. Disponível em:
<www.redalyc.uaemex.mx/.../ForazarDescargaArchivo.j... > Acesso em: 07-04-2016.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 458-463, 2. sem. 1995.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. In: Mulher brasileira é assim. Org. Heleieth I.B. Saffioti, Monica Muñoz – Vargas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. NIPAS. Brasília, DF. UNICEF, 1994.

_____. Mulheres em movimentos. **Revista Estudos Avançados**. v.17, n. 49.2003. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em 01-03-2013>



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CISNE, Mirla. **Feminismo e consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 129.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment**. Boston: Unwin Hyman, 1990. p. 221-238. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/26342147/Matrix-of-Domination>> Acesso em: 27-06-2016.

DAVIS, Angela Y. **Mulher, Raça e classe**. Tradução livre Plataforma Gueto-2013. Disponível: <www.redehumanizaus.net/sites/default/files/blog/files/davis_mulher_raça_e_classe.pdf>. Acesso em 27-06-2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988b.

HOOKS, bell. **Ain't I a woman: black women and feminism**. In: Mulheres Negras e Feminismo. Trad. Plataforma Gueto em 2014. 1ªed 1981. Disponível em: <<http://plataformagueto.wordpress.com/2014/12/10/>>. Acesso em 27-06-2016.

MOORE, Carlos. Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte. Mazza Edições. 2007. Disponível em: <<https://escrevivencia.files.wordpress.com/2014/04/carlos-moore-racismo-sociedade.pdf>>

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. Editora Ática. São Paulo, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 2003.

VELASCO, Mercedes Jabardo. **Feminismo negro: una antologia**. In: Introdução. Trad. Mijo Miquel, Ana Méndez, Marta García de Lucío, Sergio Ojeda y Esperanza Mojica. Traficantes de sueños. Mapas. 2012.

WERNECK, Jurema (org). **Mulheres Negras: um Olhar sobre as Lutas Sociais e as Políticas Públicas no Brasil**. Grupo Criola. Rio de Janeiro, 2008. Disponível no site do Grupo Criola: <<http://www.criola.org.br>>. Acesso em: 01/03/2013.



PRETOS E POBRES NA CONTRAMÃO DOS INTERESSES DA MÍDIA REGIONAL: ONDE ESTÁ O DIREITO À COMUNICAÇÃO?⁷⁴

Sarah Fontenelle Santos⁷⁵

Lisiane Mossmann⁷⁶

RESUMO: Comunicar já não é mais apenas o emanar de informações vindas de um único polo. Pelo contrário, a globalização traz consigo um espalhar geográfico dos meios, que instiga as diferentes regiões a se expressarem. Neste sentido, uma pergunta nos impulsiona: as indústrias culturais regionais pluralizam as vozes? Partindo deste questionamento, analisa-se o Programa Ronda do Povão, da Rede Meio Norte, tendo como base a Economia Política da Comunicação, no qual identifica criminalização da pobreza, no lugar de garantir o direito à comunicação. Além disso, percebe-se ainda que criminalizar a pobreza significa também criminalizar a população negra. A metodologia utilizada no presente trabalho é a analítica descritiva.

Palavras-chave: Regionalização. Direito à Comunicação. Criminalização.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre regionalização da mídia se fazem cada vez mais necessários para compreender a relação entre as indústrias culturais, as forças do mercado, a cultura e a política. Esta abordagem se alicerça na Economia Política da Comunicação para compreender o nosso objeto de estudo: O Ronda do Povão. O trabalho objetiva mostrar a forma como a população pobre é retratada em programas televisivos, no caso o Ronda do Povão, e verifica até que ponto esta mesma população passa por um processo de

⁷⁴Trabalho apresentado na IX Semana Jurídica do Instituto Camilo Filho A Criminologia no Século XXI: Crítica ao Sistema Jurídico-Penal Brasileiro. Garantimos que o referencial teórico e a análise foram feitas especificamente para participação do CongeAfro. A partir do estudo já realizado sobre criminalização da pobreza na mídia regional resolvemos aprofundar o tema no tange à criminalização dos negros e pobres, pois no primeiro momento em que foi realizado o estudo com esse corpus não tivemos condições de apontar para este tema. Neste trabalho também procuramos trazer novos elementos no que tange ao termo criminalização, tendo em vista que a participação na semana jurídica nos despertou para tal. Além disso, o título anteriormente apresentado era "Ronda do Povão: Criminalização da pobreza x direito à comunicação na mídia regional".

⁷⁵Sarah Fontenelle Santos, Jornalista e Relações Públicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Especialista em Educação Contextualizada no Semiárido na Perspectiva da Educação do Campo pela UESPI, Mestra em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail:fontenellesarah@gmail.com

⁷⁶Lisiane Mossmann, Jornalista pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Mestra em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Integrante do Grupo de Pesquisa: Hermenêutica em Paul Ricoeur – um pensamento em movimento. E-mail:lisianemossmann@gmail.com



criminalização e discriminação por meio de uma fragmentação da realidade, ao mesmo tempo, em que tem negado seu direito humano à comunicação.

A metodologia utilizada é a analítica descritiva, onde se enfatizam as matérias jornalísticas do Programa Ronda do Povão, da Rede Meio Norte. O referido programa é produzido e transmitido pela Rede Meio Norte – que faz parte do Sistema Integrado de Comunicação Meio Norte – e se caracteriza por possuir uma linguagem simples, com características popularescas, com forte presença do apelo regional com intenção de agregar a identificação com o público. Para a produção da análise também se utiliza a abordagem quali-quantitativa, com intuito de se chegar aos objetivos específicos na compreensão das matérias jornalísticas. O referencial teórico que sustenta o trabalho é crítico apoiando-se, sobretudo, na Economia Política da Comunicação, mas também revisitando outras perspectivas e abordagens teóricas, como também outras áreas de conhecimento.

O artigo divide-se em três partes. A primeira trata da regionalização dos meios de comunicação, situando-a em uma crítica de mercado. A segunda parte discute a temática da criminalização da pobreza levantando questões relativas ao direito humano à comunicação. A terceira é a análise das reportagens veiculadas no programa entre os dias 13 a 17 de outubro de 2014. Por fim, trazemos questões relativas às considerações que aferimos durante a realização do trabalho.

REGIONALIZAÇÃO NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

A linguagem midiática estabelece uma relação dialética com o fenômeno da globalização. Toda produção de bens simbólicos pertencem, por um lado ao sistema de representação e, por outro, ao sistema de telecomunicação. Esses sistemas funcionam a partir da lógica da aceleração dos processos de aproximação e de distanciamento do tempo e do espaço. A globalização exerce fortes influências nos meios de comunicação, pois são afetados por esse processo em um contexto privilegiado em que a mídia é objeto e o agente: moderniza-se e recebe investimentos financeiros e ainda exerce a função de tornar a sociedade consciente desse fenômeno (McQUAIL, 2013).

A mídia, em sua constituição histórica, sempre buscou a hegemonia na sociedade. Seu surgimento, no século XV, com a impressão de Gutemberg e surgimento dos primeiros jornais, já mostravam isso. As primeiras publicações ultrapassaram fronteiras e chegaram a



países vizinhos. Depois, com a institucionalização do cinema, do rádio, das revistas, das histórias em quadrinhos, da propaganda e da imprensa – pós-Segunda Guerra Mundial, a mídia começou o processo – que segue até nos dias de hoje – de domínio do lazer e da ocupação do centro do sistema de cultura.

O surgimento da televisão exacerbou esse fenômeno e fez a mídia se transformar em força dominante na cultura, na política e na socialização, além de acelerar definitivamente o seu processo de globalização (cabos e satélites superam limitações de transmissão) (McQUAIL, 2013, THOMPSON, 2002). Com esse advento, o rádio acabou perdendo sua centralidade, mas conquistou penetrabilidade e flexibilidade, e os filmes tiveram de se readequar para atender às audiências televisivas, como bem explica Castells (2007, p. 415):

A difusão da televisão nas três décadas após a Segunda Guerra Mundial (em épocas diferentes e com intensidade variável, dependendo do país) criou uma nova galáxia de comunicação, permitindo-me usar a terminologia de McLuhan, não que os outros meios desaparecessem, mas foram reestruturados e reorganizados em um sistema cujo o coração compunha-se de válvulas eletrônicas e cujo rosto atraente era uma tela de televisão.

Se, por um lado, o desenvolvimento das tecnologias e os novos imperativos econômicos contribuíram para o avanço da globalização tanto nas esferas públicas como nas privadas, por outro lado, o cenário político e cultural gerou embate de discursos, retroalimentado pelos meios de comunicação exatamente porque propiciava o seu avanço global. A partir daí, mudanças drásticas, políticas, sociais, econômicas e culturais eram acompanhadas de perto pelo mundo.

A mídia se transformou e modificou a sociedade. A chamada “[...] sociedade da informação” – hoje quase que totalmente digitalizada –, segundo Mattelart (2002, p. 135), “[...] é um eixo do projeto geopolítico mundial, cuja função é garantir o reordenamento do planeta ao redor dos valores de mercado e do avanço tecnológico”.

Moraes (2003), assim como McQuail (2013), aponta a duplicidade de papel da mídia: são agentes discursivos e econômicos. Segundo ele, o primeiro é relativo à sua condição peculiar de agente operacional da globalização, do ponto de vista da enunciação discursiva, pois exercem a função de vender e de legitimar o ideário global e ainda transformam no discurso social hegemônico, propagando visões de mundo e modos de



vida que transferem para o mercado a regulação das demandas coletivas. A ideia vendida é a de que a fonte de expressão cultural se mede pelo nível de consumo dos indivíduos e das coletividades, explica Moraes (2003, p. 190).

A grande mídia assim opera tanto por adesão ideológica à globalização, quanto por deter a capacidade única de interconectar o planeta, através de malhas de satélites, cabos de fibra óptica e redes infoeletrônicas. Não creio existir outra esfera da vida cotidiana habilitada a interligar, em tempo real e online, povos, países, sociedades, culturas e economias. A característica integradora é algo peculiar e intrínseco aos complexos de difusão. Eles concatenam, simbolicamente, as partes das totalidades, procurando unificá-las em torno de determinadas significações.

A mídia está ligada aos valores neoliberais de construção da sociedade. Como aliadas, tem as novas tecnologias, que apoiam e o seu avanço também coincidem com a aceleração da expansão do capital.

A mídia influencia e exerce poder na construção da realidade social por meio da moldagem de percepções, afetos, significações, costumes e da produção de efeitos políticos, baseada na interação em tempo real e na possibilidade de criação de espaços artificiais ou virtuais. (SODRÉ, 2009, p. 12-18).

Mais recentemente, a internet revolucionou a força da internacionalização e já não se “observa” uma fronteira nacional. Para entender esse processo de globalização, Thompson (2011) diz que é necessário levar em conta dois aspectos: de um lado as relações entre os padrões estruturados da comunicação global e de outro, as apropriações dos produtos midiáticos.

O impacto principal da globalização que Hall (2005) cita é a compressão espaço-tempo. É que o tempo e o espaço são coordenadas básicas dos sistemas de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas. Atualmente, há uma aceleração desse processo e sente-se que as distâncias encurtaram e o tempo diminuiu. Então, vê-se eventos que acontecem na Europa, mas que têm impacto instantâneo em países da América Latina.

Nesse processo de globalização, em que se criaram, ainda, reflexões sobre a relação entre o global e o local, os noticiários e programas estão preocupados em interagir com aqueles que consomem seus produtos e priorizam informações locais, principalmente os



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

meios de comunicação afastados dos grandes centros econômicos e sociais. Então, podemos dizer que nessa tensão irão se produzir informações e programas diferenciados, tentando atender a novas demandas: “Não há global sem local nem local sem global.” (REBELO, 2000, p. 153). Aqueles que já tinham um caráter de proximidade intensificam o foco no local sem perder de vista o global, e a chamada era informacional produz informação global e procura dar lugar para vieses, vozes e assuntos locais.

Peruzzo (2005) lembra que a mídia local existe desde o surgimento dos meios de comunicação de massa, como também de Cabral (2006) que destaca que o Rádio e a TV nascem locais e regionais para, com o avanço tecnológico, tornarem-se nacionais. O local, segundo Peruzzo (1999), não permite contornos territoriais precisos, principalmente, na perspectiva dos meios de comunicação, que com os avanços tecnológicos, podem se deslocar do local ao universal em um processo comunicativo. Mesmo assim, as demarcações geográficas não devem ser desprezadas e precisam ser levadas em conta porque em algumas situações ajudam a configurar a localidade. Para Ortiz (1999), o local se caracteriza em três aspectos: a) a proximidade do lugar (em contraste com o distante); b) a familiaridade (associada à questão das identidades e das raízes históricas e culturais e c) a diversidade (é plural, se opõe ao global ou ao nacional apenas como abstração).

Valores como o apreço pelo próximo, pela comunidade e pelo familiar estão mais presentes no dia a dia das pessoas. O mundo globalizado não é negado, mas o olhar sobre as raízes identitárias se torna mais intenso. Essa dualidade faz com que o mundo seja visto a partir das articulações entre o global e local e não apenas pela globalização: trata-se da “glocalização”. É a dinâmica global que interage com o local, criando e recriando identidades (HALL, 2005).

Nesse ínterim, partilhamos da ideia de Sodré (2009) ao se referir ao contexto da globalização midiática, “globalização mostra se claramente regional, no seu modo de ação”.

E completa:

Global mesmo é a medida da velocidade de deslocamento de capitais e informações, tornados possíveis pelas tele-tecnologias. Globalização é, portanto, um outro nome para a “tele-distribuição” mundial de pessoas e coisas. (SODRÉ, 2009, p. 11 e 12).



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Sendo a mídia regional uma importante estratégia de mercado para a captação de consumidores podemos inferir que os efeitos da globalização acirraram as disputas pelo espaço local, uma vez que através da inserção da mídia regional pode-se incrementar a programação de um determinado meio de comunicação nos aspectos que envolvem credibilidade, e a busca por uma identidade regional como cita Brittos e Andres (2010).

O acréscimo de produtos culturais, tanto nacionais quanto internacionais, ocasionou um redimensionamento da cultura local, invadida por tendências diversas, a partir das décadas finais do século XX. Contudo, diante da concorrência ocasionada pelo surgimento de novos players no mercado, a cultura regional passou a ser novamente valorizada pelas emissoras de televisão, que vêm procurando cada vez mais regionalizar sua programação, como forma de conquistar sua identidade regional, uma estratégia para despertar maior credibilidade (ANDRES E BRITTOS, 2010, p. 4).

A vertigem causada pela velocidade da compressão do mundo, como demarca Ianni (2001), é a metáfora que acompanha nossos tempos. A diminuição do espaço por meio do tempo para conquistar toda a terra como um comércio tem suas possibilidades facilitadas pela modernização das indústrias culturais espalhando-se sobre toda a superfície da terra. As estratégias do capitalismo no presente contexto, tem no fortalecimento do sentido do regional, um mecanismo de garantir-se em todos os cantos. O regional, o local e o comunitário ganham voz, ainda que seja pela doxa das necessidades capitalistas.

Ocorre que, sendo o modo de produção capitalista este todo complexo e desigual, contraditório e dinâmico, a aparência fetichizada da técnica e do progresso, parece ter chegado à porta de todos e todas pelos mais variados recantos do planeta. Trocando a parte pelo todo, o fetiche pela técnica parece dar lugar à ideia de pluralidade nos meios de comunicação, quando na verdade as tecnologias da informação e da comunicação, a grosso modo, estão mais empenhadas em acumular para os conglomerados capitalistas, do que de fato, possibilitar a democratização das vozes em nível regional, local e comunitário.

É neste contexto que o Nordeste passa a ser visto não mais como problema, mas como solução para o mercado. Investimentos massivos de grandes grupos de comunicação passam a incorporar o setor neste lugar antes era negligenciado. Contudo, este processo se dá à revelia do povo nordestino que mais uma vez é estereotipado e caricaturizado. Há uma recriação do Nordeste para corresponder aos interesses da mídia nacional. São já



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

conhecidos os tipos de “Nordestes” criados: o exótico, o da fome, o que supera a fome, o negro malandro, o telúrico, o marginalizado, o do São João, só para citar exemplos. Não obstante, este Nordeste já não pode ser ele mesmo sozinho, mas precisa ter características globais e nacionais.

No entanto, é necessário que ele seja recriado para que funcione como autêntico espetáculo midiático – é a recriação do regional em função do comercial – que de uma certa forma remete ao local dentro do global, que teoricamente, deveria criar um produto ideal, que combinasse características do nacional e do global, pertinente ao famoso slogan “pense globalmente, aja localmente”, para ampliação dos negócios (LUSVARGHI, 2008, p. 3).

Faz-se necessário refletir profundamente sobre o que significa regionalizar a comunicação. Para Peruzzo (2005), os meios de comunicação de uma dada região ou localidade, se ancoram na informação gerada dentro de um território de pertença ou identidade. No entanto, estas informações podem tanto servir como ancoradouro para legitimar um discurso que mantém o *status* da sociedade capitalista, como podem servir para um real deslocamento da estrutura comunicacional a serviço da pluralidade das vozes podendo assim pensar em democratização da comunicação, a depender da correlação de forças em dada conjuntura. Todavia, dentro dos limites do mercado, a primeira condição é que tem prevalecido.

DIREITO À COMUNICAÇÃO E CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA

Não podemos deixar passar ao largo deste tema, que envolve seletivamente os sujeitos detentores de direitos no âmbito das indústrias culturais: a questão do direito humano à comunicação. Ora, a própria Constituição Federal de 1988, em seus artigos 5, 21, 220, 221, 222 e 223, considera os meios de comunicação como um bem público (BRASIL, 2014). O uso do espectro eletromagnético é uma outorga a terceiros por parte do Estado, que por sua vez, tem a obrigação de observar qualquer violação de seu uso sob pena de negação de sua renovação.

O direito à comunicação tem sido debatido exaustivamente como um direito que dá acesso a outros direitos. Em outras palavras, ter acesso à informação é um meio de se obter direitos como saúde, educação, cultura, e ainda, o direito à comunicação, no sentido de



possibilitar a produção de forma democratizada, dá protagonismo aos sujeitos. Segundo Mendel e Salomon “A liberdade de expressão tem uma natureza dual, tendo em vista que não protege apenas o direito de divulgar informações e ideias, mas também o direito de buscá-las e ter acesso a elas (o direito de quem ouve/lê/vê)” (2011, p. 9).

Contudo, é necessário compreender os limites da liberdade de expressão dentro do contexto do capitalismo, onde serve para garantir a liberdade das empresas de comunicação e exclui os direitos de setores da sociedade que não possuem as condições de produção. Sob o pretexto de realização da liberdade de expressão, é comum vermos violações, tais como racismo, machismo e homofobia das mais diferentes formas aos direitos comunicacionais. O mais afetado acaba, sobretudo, sendo a população mais pobre, que há tanto tempo teve violado o direito de dizer a sua palavra pelos oligopólios das comunicações.

Coimbra (2006) faz importantes questionamentos sobre a temática de direitos humanos sendo apropriada pelo mundo neoliberal de poder globalizado, criminalizando a pobreza como mais um especialismo encarado como uma produtiva mercadoria. Para ela, as ações de direitos humanos nesta perspectiva estão a serviço do constrangimento, do controle e da disciplina, tornando necessário empregar os direitos humanos em uma ação a serviço de outros olhares.

Historicamente Coimbra (2006) demarca as associações da gênese da relação entre pobre e perigo social desde os anos 1900 no Brasil. À época, o imaginário das elites brasileiras sustentavam cientificamente esta perspectiva de criminalização da pobreza “por meio de teorias racistas, eugenistas e degenerescência, além do movimento higienista” (COIMBRA, 2006, p. 3). Ainda é possível notar uma forte presença deste pensamento adequado às necessidades da sociedade atual. Não raro, estas ideias defendem a necessidade do extermínio dos pobres, para a solução dos problemas de uma sociedade perigosa e violenta, como forma de dar fim a todos aqueles que não se adequam à lógica do modo de produção capitalista. Sobre isto, a autora faz uma importante ressalva:

“Acabando com a pobreza acaba-se com a violência”, afirmam os bem intencionados humanistas, mesmo os de esquerda, que não percebem que tal argumento reafirma uma vez mais a periculosidade da pobreza sob a maquiagem de luta por políticas públicas estatais que, em realidade, têm sido políticas meramente assistencialistas e compensatórias. Mas, isso já seria uma outra questão, um outro debate (COIMBRA, 2006. p. 10).



Os porta-vozes dessa política de criminalização são geralmente políticos e setores conservadores da sociedade que se utilizam deste discurso como forma de justificar e tornar legítima uma política de higienização da sociedade nos moldes do capitalismo e veem na mídia hegemônica, seja ela nacional ou regional, a sustentação e reprodução dos seus anseios.

De outro lado, é importante destacar que:

as forças políticas conservadoras são incapazes de admitir que ‘o grau de legitimidade que um sistema político reconhece aos grupos sociais define o grau da democracia de uma sociedade’ uma vez que o ideário da democracia nunca esteve presente no horizonte da classe dominante brasileira. O fato do desenvolvimento econômico brasileiro ter seus alicerces nas demandas do mercado externo e ter promovido uma crescente desigualdade social exigiu – com exceções de breves períodos históricos – uma permanente repressão aos movimentos sociais. Basta lembrar que no modelo de desenvolvimento econômico agro exportador (1500-1930) foram quatro séculos de trabalho escravo”. (FORUM SOCIAL MUNDIAL, 2010).

Essa higienização é expressa pela adoção da política de encarceramento como resposta à violência. Segundo dado do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, que é de 711.463 presos. Regionalmente a situação da população carcerária no Piauí também apresentou grande crescimento. Os dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça, mostram que roubo simples e tráfico de entorpecentes são os crimes mais comuns. De acordo com o Departamento, 95% dos 3.302 detentos do Piauí são homens de cor/etnia parda e/ou negra.

Em outras palavras, criminalizar a pobreza significa também criminalizar a população negra, precisamente aquele setor da população que herdou a pobreza. Das senzalas, os negros que construíram a história do país, foram direto aos morros e periferias, dando continuidade a uma vida de precarização e exclusão. Ainda hoje, são considerados um perigo para sociedade, por parte de uma classe dominante, esta por sua vez, herdeira do eurocentrismo, expurga o que não está no seu padrão.

Segundo Segato (2012) “o mundo moderno é o mundo do Um, e todas as formas de alteridade com relação ao padrão universal representado por este Um constituem um problema” (SEGATO, 2012, p. 125). Para a autora, o europeu ao formular a regra da cidadania à sua imagem e semelhança instalou uma episteme colonial e moderna que tem



como característica ser homem, branco, *pater familiae* (funcionalmente heterossexual), ser proprietário e letrado.

É notório que os meios de comunicação, cumprindo o papel ideológico de propagandear o *status quo* da sociedade capitalista, mantém em seu bojo o padrão eurocêntrico que perpetua a episteme colonial e moderna do homem branco, citado anteriormente. Assim, torna-se necessário refletir de modo crítico quanto à função da mídia no que tange a participação que a mesma exerce nesse processo da deslegitimação e criminalização dos pobres, negros (as) e dos setores oprimidos. Bem como é preciso aprofundar os entendimentos quanto às consequências do modo como os setores marginalizados são retratos na mídia, destacando-se as opressões vivenciadas pelos pobres, sobretudo, à população negra.

Gimenez e Coitinho (2012), ao estudar o papel da mídia na (in) segurança do sistema penal, destacam que a criminalidade tem natureza social e definatorial no controle social e na construção seletiva. Deste modo, afirmam que a criminalidade decorre da reação social ao fato delituoso e consiste na etiqueta atribuída a determinado grupo social por meio do processo de seleção, que por sua vez são incentivados pelos meios de comunicação de massa. Os autores criticam as estatísticas criminais, uma vez que fornece apenas a criminalidade revelada, isto é, aquela que chegou ao conhecimento da autoridade policial. Ocorre que apenas uma minoria de violações aos preceitos penais é comunicada e precisa investigação criminal. Sobre a seletividade do sistema penal, acreditam que está intimamente ligada à criminalização por parte da mídia e é notório que nem todos são vulneráveis de modo semelhante.

não somos todos igualmente ‘vulneráveis’ ao sistema penal, que costuma orientar-se por ‘estereótipos’ que recolhem os caracteres dos setores marginalizados e humildes, que a criminalização gera fenômeno de rejeição do etiquetado como também daquele que se solidariza ou contrata com ele, de forma que a segregação se mantém na sociedade livre. (ZAFARONI apud GIMINEZ; COITINHO, 2012, p. 7).

Há, portanto, uma seletividade que etiqueta um grupo de pessoas mais pobres e marginalizadas. Segundo Foscarini, a estigmatização de pessoas, grupos, comportamentos e situações ao lado da consequente criminalização opera-se de forma privilegiada com o “auxílio” da mídia, que embora desenvolva uma função importante para a efetivação da



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

democracia, frequentemente se coloca no papel de fomentadora de uma criminalidade que, não raras vezes, é por ela mesma incitada e forçada à normatização. (FOSCARINI, 2010, p. 2).

Costa (2011) reforça: “a violência que a mídia propaga não incomoda só por que é violência, mas por que é violência dos pobres, e também por que é violência difundida, massivamente divulgada e sensacionalizada” (COSTA, 2011, p. 89). A mídia em Teresina, como afirma Costa (2011), seja ela televisiva ou impressa, frequentemente apresenta várias formas da manifestação do tráfico de drogas na cidade, como, por exemplo, a ligação com muitos homicídios, sequer investigados, porém atribuído a relações com o tráfico de drogas.

E completa:

Tal discurso pode levar a algumas interpretações. Dentre elas, a que esse processo de globalização do crime e sua lógica já chegaram a Teresina ou, que a ausência de aparelhamento técnico da polícia piauiense para tratar das questões leva à ineficiência de seu trabalho ou ainda, as duas questões juntas. (COSTA, 2011, p. 16 e 17).

Diante disso, podemos afirmar que a mídia exerce influência na formação de estereótipos normativos na qual os agentes sociais devem estar inseridos para que sejam aceitos na sociedade. Ao criminalizar, seja a classe social mais pobre seja outros grupos e setores da sociedade, a mídia distancia ainda mais as possibilidades dos segmentos citados para um acesso à sociedade a partir de uma inserção sem o estigma de perigoso, desonesto ou má índole.

A partir de uma fragmentação da realidade os discursos vão sendo construídos na narrativa dos meios de comunicação, para tornar coerente os fatos com os pontos de vista apresentados. Para Bolaño (2000), as indústrias culturais rearticulam a realidade baseada nas necessidades econômicas e políticas e nas do capital e do Estado, reelaborando assim uma realidade. Segundo ele, referindo-se à televisão, isto ocorre em termos da lógica temporal que preside o processo histórico, mas também

em termos mais gerais, pela articulação de diferentes conteúdos, ou de diferentes realidades, constituídas fora dela mesma, já que ela não passa de elemento de mediação social que, em virtude do poder que essa própria situação lhe confere, autonomiza-se e passa a definir condições de legitimidade das produções



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

culturais e de todos os diferentes atores sociais que precisam passar por ela para comunicar-se com o público (BOLAÑO, 2000, 124).

Sobre a organização dos meios de comunicação de massa, Bolaño (2000) afirma que a função propaganda está ligada à necessidade de produzir uma imagem social fragmentada e equilibrada capaz de esconder os conflitos sociais. A fragmentação é utilizada como ferramenta para encobrir os conflitos mais profundos, levando a um modelo de comunicação que troca a parte pelo todo, tornando pontos de vistas em verdades absolutas prontas a serem consumidas como informação.

ANÁLISE DO PROGRAMA RONDA DO POVÃO

Para análise do programa Ronda do Povão priorizamos a escolha das matérias jornalísticas a fim de chegar aos nossos objetivos. Neste critério não abarcamos as notícias propostas pelos telespectadores que se manifestam por telefone ou redes sociais. Dentro das matérias jornalísticas nos interessa algumas questões tais como fontes, comentários do apresentador (aqui compreendido como parte da matéria jornalística) e o argumento utilizado pelo programa para justificativa da violência, que segundo o apresentador, assola a sociedade piauiense.

O programa, apresentado por Beto Rêgo, se adequa ao gênero de variedades, que segundo Aronch (2004), tem utilizado em sua fórmula o grotesco e o bizarro, tendo em seu formato a presença da interatividade, dinamismo e o apresentador ao vivo. O programa tem duração de cerca de 2h30min e conta com dois palhaços e uma dançarina que têm a função de animar o público, bem como trabalham de ajudantes de palco.

Durante a semana analisada, catalogamos 25 matérias, dentre as quais 18 eram sobre a situação de violência em geral nos bairros periféricos da capital: roubos, homicídios, estupro, crime por tráfico de drogas. As outras matérias se dividem entre reivindicações populares, como falta de água e energia, segurança e saúde. É interessante observar como, mesmo a questão das drogas sendo apontada pelo apresentador do programa como o principal problema da violência, durante a semana analisada, apenas uma matéria de apreensão foi veiculada.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Além disso, boa parte do programa tem sua produção restrita à Teresina, capital do Piauí, levando a crer que há uma relação dinâmica entre local e regional. Das 25 matérias contabilizadas durante a pesquisa, 19 foram realizadas em Teresina.

Outro fator significativo destaca uma seletividade. Não são apenas pobres os sujeitos criminalizados, mas são pobres, negros e moradores da periferia. Há uma predominância de matérias realizadas na periferia de Teresina e Timon. Um caso bastante emblemático é o caso de Leo Gordinho destacado pelo apresentador como o sujeito mais perigoso do Piauí e Maranhão, tendo tido passagens pela polícia desde quando ainda era menor de idade.

Ao final das reportagens o apresentador, Beto Rêgo, faz comentários dos assuntos, nos quais estão presente sempre juízos de valor, onde ele aparece como pretense porta-voz das necessidades sociais. No jornalismo, é comum utilizar o juízo de valor como relevante na construção da opinião pública, mesmo assim os meios de comunicação constantemente reivindicam para si a missão de apuração neutra e isenta dos fatos. Neste caso, o jornalista se apresenta como o selecionador do que pode vir a ser notícia de interesse público.

Alencar (2010) baseado em Sodré lembra “mito da neutralidade” onde o jornalismo incorpora o espírito do positivismo e o senso comum sobre os fatos. Observando esse aspecto podemos perceber através do programa que o compromisso com a verdade e a parcialidade são vagas. Nunca se chega aprofundar as investiga es, principalmente, quando, por exemplo, se trata de prisões de usuários supostamente identificados como traficantes. No processo de constru o da notícia quase sempre a única fonte ouvida é o Estado, por meio de seus agentes intr secos, neste caso, a Polícia Militar, que no contexto analisado, está empenhada em reprimir e não na questão de uma segurança pública ampla, humanizada e preventiva.

A fonte das reportagens é a popula o usada para legitimar o argumento central de culpabiliza o dos indivíduos pela violência estrutural da sociedade. Como por exemplo, familiares e vizinhos de vítimas de homicídio, afirmando que as pessoas eram envolvidas com drogas ou gangues, levando a crer que o destino destes sujeitos já estavam traçado. Fortalecendo assim, o discurso de Beto Rego, quando afirma que envolver-se com drogas e gangues só pode gerar dois destinos “cadeia ou caixão”.

O apresentador, além de fazer juízo de valor com seus comentários e conselhos aos telespectadores do programa, realiza constantes críticas às políticas de segurança do



Estado, muitas vezes dando conselhos e exigindo compromisso das autoridades públicas, ou mesmo abordando ineficiência dos órgãos responsáveis por essa área. Para tanto, os meios de comunicação de massa insinuam que políticas mais austeras e repressivas devem ser adotadas. Quanto a isto, podemos recorrer novamente às advogadas e pesquisadoras Gimenez e Coitinho

Desta forma, utilizam-se os meios de comunicação de massa como mecanismos de promoção de medidas emergenciais ao elevar a função simbólica do sistema penal eminentemente repressivo, além de fomentar crenças, culturas e valores de forma a sustentar os interesses que representam (GIMENEZ; COITINHO, p. 8, 2012).

O jornalista cobra do poder público soluções para problemas sociais ao mesmo tempo em que se coloca como autêntico representante delas. Ao longo do período analisado, Beto recebia ligações e recados nas redes sociais, onde telespectadores e internautas falavam que haviam votado nele. Também foi possível perceber que o jornalista realizava uma crítica ao poder público se disponibilizando para ser o representante do povo: vereador ou deputado. É válido notar que a semana analisada é próxima, temporalmente, do período das eleições de 2014, que Beto Rego se candidata ao cargo de deputado estadual.

A população aparece na narrativa das indústrias culturais, mais especificamente do programa em questão, por meio de uma associação entre pobreza e periculosidade. A sua participação se dá por meio das redes sociais e telefonemas de uma forma confusa, nas reportagens sobre violência e drogas, sempre associadas ao tema pobreza e periculosidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se, de acordo com essa análise, afirmar que há uma tentativa de criminalização da pobreza sob a argumentação da guerras às drogas, por parte da mídia regional, negando assim a possibilidade de pluralidade das vozes por meio da regionalização. Repete-se, portanto, a mesma estrutura desigual de comunicação, onde é garantido apenas o acesso a uma comunicação formatada para garantir os lucros do capital e o manter o *status quo*.



A realidade é enquadrada e fragmentada, de modo que é explicada sob o olhar de quem detém as condições de produzir a notícia, silenciando e criando estereótipos da pobreza. Trocando a parte pelo todo, se transforma a vítima estrutural de um sistema desigual em culpados, apresentando, portanto, dois caminhos propícios a seguir: encarceramento ou dizimação. Assim a mídia e os seus processos de linguagens e criação de reportagens realizam uma estratégia preponderante no tocante a manipulação e recriação daquilo que vai ou não ser visto pela sociedade.

Por não se viver em uma sociedade onde os debates sobre a liberdade de expressão sejam fortes, garantir os direitos dos cidadãos de procurar, difundir e receber informações livremente está cada vez mais difícil. É necessário ir além, para garantir esses direitos e potencializá-los para que todos possam emitir opiniões que alcance o público e tenham suas informações e ideias difundidas.

Evidencia-se nessa observação nitidamente o discurso midiático produzido pela TV Meio Norte de guerra às drogas. Percebe-se que o discurso apresentado é que a existência delas (drogas) é a responsável direto ou indiretamente por todos os delitos que acontecem, desde roubos a assassinatos. Ao passo em que se nota também a sustentação de um sistema penal como solução dos conflitos e a ilusão da sua eficácia incontestável.

A seletividade bastante presente criminaliza certos setores da sociedade cujo padrão não se enquadra do ponto de vista de classe, da estética e da raça. Via de regra, o alvo do programa é o homem negro e da periferia, a quem é atribuída a prática delituosa.

Tratando-se de uma mídia regional que repete o mesmo padrão excludente e concentrador dos meios de comunicação nacionais, é possível afirmar a necessidade de repensar a regionalização da comunicação para extrapolar os limites do mercado. Deve-se levar em conta o acesso às informações, mas também à produção de conteúdo. Caso contrário, a mídia regional não contribuirá para diminuir ou mesmo equilibrar o fosso existente entre àqueles que detêm os meios para dizer a sua palavra e àqueles que a tem negada.

REFERÊNCIAS

ANDRES, Márcia Turchielo; BRITTOS, Valério Cruz. **Conteúdo local e reterritorialização**: Estratégias do mercado televisivo rumo à digitalização. In: Revista de Economia Política das Tecnologias da Informação e Comunicação, Vol. XII, n.3, sep.-dic, 2010.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

ARONCH DE SOUZA, José Carlos. **Gêneros e formatos da televisão brasileira**. São Paulo: Summus, 2004.

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. **Indústria Cultural: Informação e Capitalismo**. São Paulo: Hucitec. Editora Polis, 2000;

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <<http://www2.planalto.gov.br>> acesso em 14. fev. 2014.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. v. I. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

COIMBRA, C.M.B. **Direitos humanos e criminalização da pobreza**. Trabalho apresentado em Mesa Redonda: Direitos Humanos e Criminalização da Pobreza no I Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina hoje, realizado pela UERJ, em outubro de 2006.

COSTA, Marcondes Brito da. **“O cara tem que ser, se num for, já era!”: construção de identidades juvenis em situação de tráfico de drogas**. UFPI, março de 2011.

FOUSCARINI, Leila, Tatiana. **O discurso midiático nos meandros da criminalização: contemporaneidade e movimentos sociais**. 2008. Trabalho apresentado no Congresso latino-americano de direitos humanos e pluralismo jurídico.

GIMENEZ, Charlise Paula Colet; COITINHO, Viviane Teixeira Dotto. **O papel da mídia na (in) segurança penal: a criminalização dos sujeitos a partir do etiquetamento social**. I Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade, 30, 31 mai e 01 jun / 2012- Santa Maria / RS, UFSM - Universidade Federal de Santa Maria.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

IANNI, Otávio **Teorias da globalização**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LUSVARGUI, Luiza. **A reinvenção do Nordeste: estratégias dos grupos de mídia para o jornalismo audiovisual regional**. VI SBPJOR. Anais. São Paulo Universidade Metodista, 2008.

MATTELART, Armand. **Historia de la sociedad de la información**. Buenos Aires: Paidós Comunicación, 2002.

McQUAIL, Denis. **Teorias da comunicação de massa**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.



MORAES, Dênis. O capital da mídia na lógica da globalização. In: _____. **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MENDEL, Toby e SALOMON, Eve. **Liberdade de expressão e regulação da radiodifusão**. Debates CI N°8 – Fevereiro de 2011.

MONTENEGRO, José. **CNJ divulga dados sobre a nova população carcerária brasileira**. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/28746-cnj-divulga-dados-sobre-nova-populacao-carceraria-brasileira>. Acesso em 02 de novembro de 2014.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova: revista de cultura e política**, São Paulo, n. 47, p.73-90, agosto/setembro, 1999.

PERUZZO, Cecília Maria Krohling. **Comunicação nos movimentos populares: a participação na construção da cidadania**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Mídia regional e local: aspectos conceituais e tendências**. Revista Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: Póscom-Umesp, a. 26, n. 43, 1°. Sem. 2005, pp. 67-84.

REBELO, José. **O discurso do jornal: o como e o porquê**. Lisboa: Editorial Notícias, 2000.

SANTIAGO, Pedro. **95% da população carcerária do Piauí é formada por homens, diz Ministério**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2012/12/95-da-populacao-carceraria-do-piaui-e-formada-por-homens-diz-ministerio.html>. Acesso em 01 de novembro de 2014.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial**. e-cadernos CES, 18, 2012: 106-131.
<<http://eces.revues.org/1533> ; DOI : 10.4000/eces.1533> acesso em 15 de agosto.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. 4. ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 12. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2011.

_____. **Transmissão cultural e comunicação de massa**. 6. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2002.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

VIA CAMPESINA BRASIL. Salvador, 2010.



DA EXPERIÊNCIA DE VIDA À PRÁTICA EDUCATIVA: NARRATIVAS DE PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL DE PROFESSORAS AFRODESCENDENTES

*Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira*⁷⁷

RESUMO: O presente trabalho traz algumas discussões sobre relatos de experiências de preconceito e discriminação racial na família, escola e no contexto profissional de professoras afrodescendentes e de que forma essas experiências influenciaram numa perspectiva de uma possível prática educativa emancipatória. Desse modo, buscou-se refletir sobre narrativas das professoras e suas experiências que marcaram a construção de uma identidade pessoal e profissional em situações que demonstram exclusão, preconceito, discriminação e seus enfrentamentos e estratégias de sobrevivências diante de circunstâncias vivenciadas ao longo de sua trajetória de vida. No trabalho desenvolvido, destacamos as contribuições de: Adorno (1995), Bhabha (2013), Boakari (1999), Castro (2014) Cavalheiro (2001), Freire (2001, 2014), Gomes (1995), Jaehn (2005), Cristine Josso (2010), Larrosa Bondía (2002), dentre outros. Para o acesso às informações consideradas relevantes, empregamos métodos e técnicas da etnografia: observação participante, entrevista não estruturada e o diário de campo como instrumento de apoio utilizado para a realização dos registros das informações e para a realização das análises das informações, utilizamos as orientações da análise de conteúdo. Nosso estudo, nos mostra, que diante das práticas com tendências tradicionais, muitas vezes não questionadoras, de um currículo ainda com essência tecnicista, não adaptado às realidades das diversidades contemporâneas, compreendemos que as discussões a partir das vivências e experiências identitárias acerca da existência de um pensar/fazer escolar, como objeto de conhecimento crítico transformador, no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, as questões relacionadas às diferenças, à afrodescendência, preconceito e discriminação racial, pode contribuir para a construção de uma prática educativa emancipadora.

Palavras-chave: Discriminação/preconceito. Experiência. Prática educativa. Emancipação.

INTRODUÇÃO

As experiências dos sujeitos inseridos em diferentes grupos sociais têm como origem as vivências em face de sua condição: racial, social, profissional e/ou educacional, dentro de uma concepção que tem como base a compreensão de que, de algum modo, a experiência coloca o sujeito em contato com algo não vivenciado anteriormente, fato que o torna um caminho de passagem entre o estado de inexistência para um estado de existência, e, o sujeito da experiência, nessa perspectiva, torna-se “Algo como um território, um sujeito de passagem, superfície sensível em que os acontecimentos o afeta de algum modo, deixando algumas marcas, alguns vestígios e alguns efeitos” (LARROSA BONDÍA 2002, p. 25).

⁷⁷ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí.



A essência da vida dos sujeitos apresenta-se como algo resultante das múltiplas experiências cotidianas sobrevêm dos fatos vividos, acontecem ao longo da caminhada existencial das pessoas, pois, “[...] a experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova; que se encontra em perigo; travessia, o percorrido, a passagem, ir até o fim, limite” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25), podendo a mesma tornar-se formação, a partir do momento em que o sujeito toma consciência de si e da aprendizagem experiencial.

O conjugado de relatos anuncia a trajetória das professoras e suas experiências de discriminação a partir do contexto familiar, escolar e profissional. Traz também, o relato de suas vivências em que descrevem a permanente luta e estratégias utilizadas em prol da sobrevivência, a busca do magistério assumido como campo profissional, possibilidade de superação das incoerências sociais do contexto em que se encontravam inseridas e de rompimento histórico/social.

EXPERIÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO NA FAMÍLIA

As primeiras experiências no que se refere às questões de discriminações étnico-raciais mais representativas de compreensão desse fenômeno cultural no contexto familiar são vivenciadas por processos de negação e desrespeito do/pelo outro, associadas ao seu pertencimento racial e social. Nesse contexto, a familiar por ser o primeiro espaço de socialização desempenha um importante papel na formação das pessoas, sobretudo, na construção de suas identidades sociais, produzindo o modo como se vêem, pensam e agem mediadas pela linguagem, pela convivência, sempre marcadas por conflitos e relações de poder.

As narrativas a seguir mostram que o contexto familiar nem sempre se constitui o espaço onde as discussões sobre racismo, preconceito e discriminação racial se fazem presente. Esse é um fato observado nos relatos das professoras quando perguntado se essa era uma questão que fazia parte das discussões familiar e se já haviam vivido situação de preconceito e discriminação. Vejamos o que dizem:

Em relação à minha casa, não discutimos a questão racial, a minha mãe não tinha esse entendimento. Minha mãe era negra. Meu pai era filho de cearense. Lembro que minha avó não gostava de minha mãe e ela dizia que meu pai poderia ter encontrado uma mulher da cor dele (Bisa, narrativa de entrevista).



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Na minha família não havia essa discussão. Todo mundo era igual por igual. Mas sempre no lugar dela (mãe) debater, quem debatia era eu. Eu sentava com meus irmãos, sempre eu debatia sobre esses casos (Chalondra, narrativa de entrevista).

Na minha família, não discutimos a questão racial. Quando eu chegava em casa e contava para a minha mãe o que o colega fazia, e eu dizia não querer frequentar mais a escola, ela dizia que não poderia deixar de ir à escola ou levava uma pisa (Aminia, narrativa de entrevista).

Em casa, a gente não discutia muito essas questões raciais. Primeiro porque em casa, todos sempre se respeitam, do menor ao maior. Eu já fui discriminada, pela família do meu esposo. Por que minha sogra, ela não é branca, mas ela acha que é. E disse que não gosta de negro. Negro pra ela é muito enxerido (Busara, narrativa de entrevista).

A compreensão que surge é de que no contexto familiar temas como discriminação e preconceitos, muitas vezes, não são discutidos, em razão do fato de não possuírem conhecimentos acerca das consequências que essas práticas de racismo, preconceito e discriminação racial podem causar a quem sofre tais agressões. A esse respeito, Cavalheiro (2001), afirma que no intuito de preservar suas crianças do sofrimento ocasionado pelo racismo, as famílias deixam de discutir a questão. Assim, assuntos como preconceito, discriminação e identidade racial, deixam de ser discutidos, principalmente, com as crianças e adolescentes. Deste modo, esse posicionamento por parte da família tira a possibilidade de construção de uma auto estima positiva, da valorização de sua cultura. Acreditamos, portanto, que é preciso promover a conscientização e reflexão a respeito desses assuntos.

É importante destacar é que a Lei Áurea não significou o fim do racismo, ou seja, o racismo nas suas mais diferentes formas permanece entranhado nas relações sociais. Um racismo que tem raízes na colônia hierarquizando a população entre superiores e inferiores. Desse modo, compreendemos que o papel da família é imprescindível nesse processo. É no contexto familiar que inicialmente essas questões precisam ser discutidas. A esse respeito, tomemos como referência a compreensão de que a família, segundo de Gomes (1995, p. 120), “é a matriz da construção das identidades, o espaço da ancestralidade da afetividade, das emoções e da aprendizagem de diversos padrões sociais”.



EXPERIÊNCIAS DE DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA

A escola é um espaço de contradições em que os sujeitos de diferentes aspectos culturais, raciais e sociais cotidianamente, vivenciam experiências interpessoais marcadas pela aceitação ou exclusão das pessoas. Gomes (1995 p. 16) insinua que a chegada de diferentes sujeitos no espaço escolar causa espanto a escola, no entanto, a forma de lidar com tamanha diversidade, foi ignorar sua especificidade e tratando a todos como “iguais”.

Os relatos das professoras mostram que as questões raciais ainda não se constituem prioridade no sistema educacional brasileiro. Essa afirmativa ganha consistência ao declararem que nos raros momentos em que se falou do afrodescendente na sala de aula, a ênfase dada era a vinda dos escravizados para o Brasil e a sua libertação pela Princesa Isabel.

A esse respeito, as participantes quando perguntadas como eram tratadas as questões de raciais na escola e se já haviam sofrido as situações de preconceito e discriminação, fazem os seguintes relatos:

No primeiro ano a professora abordou, mas não lembro de ter estudado. Lembro que falava da vinda dos escravos, da Lei Áurea. Nada assim significativo. Hoje vejo que os conteúdos não foram tratados com o foco que deveriam. (Bisa, narrativa de entrevista).

Olha, na escola, nunca uma professora falou comigo sobre questões raciais. Ela falava da escravidão. Sobre a libertação dos escravos. Que os escravos vinham da África, que vieram para o Brasil, no tempo da colheita do café. Que quem libertou os escravos foi a princesa Isabel, aquelas histórias. Isso aí é que foi trabalhado, no meu tempo. Não se trabalhava a questão do preconceito. Não entendíamos essa questão do preconceito. A educação era diferente (Busara, narrativa de entrevista)

Na escola, os professores não trataram da questão racial. Só se dizia que os negros vinham da África. [...] quando criança já me senti discriminada. Foi [...] na época, quando eu estudava o quarto ano, tinha um menino bem branquinho na sala. Toda vez quando eu saía da sala de aula, quando terminava o horário, aí ele já ficava na porta, ele dizia, é nega. Ele me apelidava era de sebo preto. Me jogava pedra. Eu chorava. Como eu sentava na frente dele, era motivo para ele dizer: sai do meio negrinha, nega preta, sebo preto. E aí, por ele me chamar de sebo preto, a sala todinha me chamava de sebo preto. Eu tinha raiva desse apelido, não queria ir para a escola com raiva. A professora já não dizia nada. (Amínia, narrativa de entrevista)

Na escola, não tive problema no primário, mas também não discutimos. Tive um ensino médio tranquilo, em que a gente dividia a sala com todo mundo. Porém, fui desclassificada por uma aluna [...] na hora que vieram dar o resultado da bolsa. Ela olhou pra mim e disse: quem era essa negra? Por que ela teve o merecimento de ganhar a bolsa e eu não eu sou branca. Tu até que merece



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

porque tu é pobre. Foi na faculdade no segundo período, tive uma professora que discutia essa questão. Era uma professora negra legítima. Ela discutia em sala sobre a cor, sobre o local que frequentávamos [...]. Que tivéssemos cuidado com o pessoal que achava que o negro não era gente [...] e achando que não deveríamos estar ali. (Chalondra, narrativa de entrevista).

Louro, ao fazer considerações sobre essa questão, diz que (1997, p. 59) “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

O despreparo por parte da escola para lidar com as questões raciais de parece, ainda, ser uma realidade histórica que continua contada na grande maioria das escolas brasileiras, sobretudo, resultando na supervalorização da história e na cultura eurodescendente. Todavia, a escola e seus profissionais, tendo conhecimento das questões históricas: culturais, sociais e políticas, ao se omitirem quanto à presença da discriminação e preconceito no espaço escolar, renunciam à possibilidade de discutir a questão e, conseqüentemente, de contribuírem para a eliminação dessas práticas errôneas, equivocadas, que envolvem preconceito e discriminação racial, e nesse sentido, Boakari (1999) afirma:

Os professores e outros que trabalham na escola, individualmente, possuem uma concepção de mundo. Melhor se esta concepção valorizasse o indivíduo como pessoa, que se associe com outras pessoas, na busca da [...] hominização de todos. De acordo com as capacidades e interesses socializados de cada um. Observando e atuando na sociedade desta forma, as diferenças, seriam respeitadas. Muito improvável que sejam utilizadas como fatores para justificar o menosprezo e a marginalização de alguns indivíduos. Poderiam ser aproveitadas como ponto de partida para uma construção social baseada em princípios de equidade, igualdade de oportunidade e respeito mútuo. O profissional da área educacional que compartilha desta ótica, muito poderia contribuir no desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que possibilite o crescimento intelectual, social, político e cultural de todos, estudantes e outros profissionais (BOAKARI, 1999, p.103).

É oportuno lembrar que a escola, na sua estrutura curricular, sempre contribuiu e ainda continua contribuindo para a permanência do racismo, preconceito e discriminação racial, haja vista que os conteúdos que versam sobre essas questões não são tratados com a mesma seriedade e profundidade que outros conteúdos. Isso porque “A trajetória da educação no Brasil, na perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial



histórico, social, cultural e econômico do africano [...] nos currículos escolares” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 201).

Nesse sentido, os conteúdos a serem ensinados, atendem às necessidades da classe dominantes, como nos diz Silva (2008, p. 195):

Como qualquer outro artefato, cultural, como qualquer prática cultural, o currículo, nos constrói como sujeitos particulares específicos. [...] não é uma operação meramente cognitiva, [...] nem tão pouco, pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, pode ser visto como um discurso que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos bem particulares. O currículo [...] não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição de posicionamento: constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior no interior das diversas divisões sociais.

Portanto, há que se considerar a importância da escola nas discussões acerca das relações raciais para afrodescendentes, visto que toda essa discussão tenha como objetivo contribuir para a compreensão da particularidade do racismo no contexto brasileiro e, sobretudo, entre tantas outras questões, contribuir para a construção da identidade e auto estima dos sujeitos que por ela transitam.

TRAJETÓRIAS NA BUSCA PARA SER/TORNAR-SE PROFESSORA: SONHOS E MARCAS

A história existencial das pessoas é marcada por experiências que em certos momentos “consiste em falar de acontecimentos, [...] situações que servem de contextos para determinadas aprendizagens” (JOSSO, 2010, p. 39). Essas experiências, se tomadas como referência, além de tantas outras situações, podem ser utilizadas como transformação de uma dada realidade.

Nessa dimensão, as experiências do processo de formação, sejam de natureza pessoal ou profissional, revelam que as “[...] histórias da nossa infância [...] sinalizam a nossa compreensão das coisas da vida. Do mesmo modo, as narrativas de formação, contam o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010, p. 40).



Pensando no percurso que eu já fiz até hoje, eu acredito que já venci muitos obstáculos na profissão. Eu nasci no interior, estudei com muita dificuldade, meus pais não tinham condição de me colocar na cidade. Comecei um pouco tarde, mas mesmo assim, eu nunca desisti. Sempre procurei estudar sem ninguém estar me empurrando. Consegui vir para a cidade estudei em escola pública até a oitava série. O ensino médio foi em escola particular, porque a cidade era muito carente de escola pública. Não existiam escolas públicas perto, a única era o “Azevedo” e era muito distante. Como eu falei antes, não tinha condições de comprar uma bicicleta, para mim, ficava muito distante, [...] então fizeram uma espécie de “vaquinha” e me colocaram em uma escola particular e com muita luta, vendendo bolo, vendendo comida numa feirinha próximo a rodoviária de Aldeias Altas, consegui que eu terminasse o ensino médio e aí só depois comecei a trabalhar no comércio e pagar minha escola. Como professora eu tive em direção de escola, trabalhei três anos como diretora adjunta. Já venci muitos obstáculos na profissão (Bisa, narrativa de entrevista).

A minha formação, [...] foi um sonho que eu tinha desde criança. Meus pais eram pobres. Meu pai era lavrador e minha mãe quebrava coco. Estudei da primeira à quarta série na zona rural. Repeti várias vezes a mesma série. Para não ficar parada a professora aceitava. Eu dizia pra minha mãe que eu tinha um sonho que um dia eu ia botar aquele chapeuzinho na cabeça. Aí ela dizia: minha filha, filho de pobre só tem um futuro, é coco e lavrador. Aí eu dizia: pois eu não, eu tenho e vou lutar por ele. Meu sonho era ser uma professora formada. Sai de casa faltando três meses para completar dez anos. Fui morar em Teresina com uma família. Fiz a Tele Sala⁷⁸, Iniciei minha profissão ainda na zona rural como professora regente. 1988 fui convidada para assumir uma vaga de professora, tinha apenas o segundo grau. Fiz uma prova e passei a ser professora até hoje. Fiz magistério, adicional. Fiz pedagogia. Hoje eu tô aqui, como classe D, tô satisfeita. Já fiz coordenação, supervisão, orientação e tenho orgulho do meu trabalho e adoro ser professora. É uma profissão que eu amo (Chalondra, narrativa de entrevista).

Trabalhei como educadora não concursada, era contratada. Fui me preparando os poucos para fazer o concurso e chegar onde estou. Passei por muitas etapas. Em 1995, fui para a sede, Antes trabalhava na zona rural. Terminei meus estudos (segundo grau) no Colégio São Raimundo. Optei pelo magistério não porque eu gostava, mas sim por não ter opção. Na época, era um dos únicos meios de trabalho que você poderia exercer por ser mulher: professora ou enfermeira. Então eu não me identificava com o lado da enfermagem, optei por ser professora. Com o passar dos anos frequentando a sala de aula, convivendo com crianças, passei a ter mais gosto e mais prazer no meu trabalho, que fez com que eu procurasse me qualificar. Me formei em pedagogia em 2013, fiz especialização no ano seguinte, psicopedagogia. Estou terminando a clínica, esperando fazer o estágio e estou aqui, trabalhando até hoje como educadora (Busara, narrativa de entrevista).

De acordo com os relatos das experiências das participantes, demonstra que durante sua trajetória, desde a infância até se tornarem professoras, foi marcada por momentos de enfrentamentos e lutas dadas as condições de pobreza em que viviam. E é nessa dimensão que a educação em suas vidas ganha sentido e valor, representando a possibilidade de

⁷⁸ Programa de Teleducação Supletiva, desenvolvido pelo Governo do Estado do Maranhão



melhoria de qualidade de vida e de ascensão social como forma de superação das condições de desigualdade fortemente ligadas ao pertencimento sócio/racial e de gênero.

Assim, a superação das condições de desigualdade demanda uma reação de enfrentamentos. A esse respeito, utilizamo-nos do pensamento de Freire ao dizer que a transformação de uma realidade só é possível quando agimos sobre ela, “pois não haveria uma ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem capaz de desafiá-lo [...] de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (FREIRE, 2014, p. 55).

As estratégias utilizadas para continuarem estudando e, conseqüentemente, os motivos da escolha da profissão professora, representam de forma implícita uma ruptura com as condições histórico/social das funções desempenhadas pelas mulheres negras africanas e de suas descendentes. Sobretudo, por que em território brasileiro, “[...] ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. [...] É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente” (GOMES, 1995, p.115).

É nessa perspectiva de mudança que a educação ganha papel de destaque na vida dessas mulheres pobres afrodescendentes, quando usam estratégias de resistência como forma de sobrevivência até ser/se tornarem professoras.

PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

Considerando que a ideia de emancipação está relacionada com a possibilidade das pessoas adquirirem consciência de sua realidade e a partir dela poder intervir contrariando toda forma “controle, discriminações, restrição de autonomia e institucionalização de direito” (CASTRO, 2014, p.10) com o intuito de se tornarem livres das condições opressoras que possam viver.

Segundo Freire (2001), a conscientização sobre a realidade é algo a ser cultivado por homens e mulheres, devendo a mesma, ter suas bases na ação reflexiva diante do sistema social existente, que se apresente como teste das percepções do modo de ver o mundo e seus significados:



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

A conscientização implica, [...] que, ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma postura epistemológica. [...] é um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se des-vela a realidade mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 2001, p. 30).

As professoras, independentemente de suas diferentes experiências acerca de emancipação, insinuam possuir uma ideia de prática educativa emancipatória. Nesse sentido em seus diferentes relatos revelam o modo como trabalham e julgam desenvolver uma prática educativa em sentido emancipatório. Vejamos o que dizem:

Para tornar meus alunos emancipados eu contribuo para o crescimento, deles com informação. Conscientização da realidade. [...]. Tem crianças [...] que fica chamando o outro pela cor da pele. E aí quando a gente observa, adianta um conteúdo e aborda a questão. Aproveito algumas imagens que os livros trazem e já vou falando para evitar casos futuros. É algo que estamos sempre abordando [...] para eles perceberem que não existe ninguém melhor do que ninguém por conta da cor da pele. Aí a gente desenvolve a aula falando da igualdade de direitos e faz os enfoques e abordagens necessárias. Preparar o terreno para futuras ocorrências. Me lembro que desenvolvi um trabalho no vinte de novembro onde falava de negros famosos, o negro no poder. Coloquei modelos, presidente, Só negros famosos. E mostrei que somos capazes de chegar, sim. Olha o Obama. Me emocionei o povo clamando por Obama. Eu chorei. Os Estados Unidos é um país racista (Bisa, narrativa de entrevista).

Eu contribuo no sentido da liberdade, sabemos que a educação começa desde cedo, começa na família e a escola dá essa continuidade. Falo que eles têm direitos e deveres. Que o direito da criança não é só ele vir pra escola, e sentar na cadeira. Ele vem pra escola pra ele prestar atenção a aula, pra aprender a ler, pra debater também aquilo que ele ouviu em casa e não entendeu e nós estamos aqui prontos pra responder as perguntas deles. Começamos com as questões mais simples. Começo a conscientizá-los a partir das coisas cotidianas. Ex: O lazer. A maioria das crianças hoje não tem um clube, onde possa ir. O lazer delas é correr, brincar com pipa e vir pra escola, é o que eles têm de melhor pra vida deles (Chalondra, narrativa de entrevista).

A gente vive em busca da emancipação, mas até agora a emancipação ainda não foi concluída. Se a gente for analisar nesse ponto de vista, por que tem muitas coisas ainda que a gente se torna presa. Não é fácil, trabalhar sobre a questão do preconceito ele vai durar muito tempo ainda. A gente começa a sofrer preconceito dentro de casa. -Na escola você tenta amenizar, mas não dá jeito. Você esclarece um pouco da situação, mas lá na casa dele, ele já sente. Eu sempre gostei de trabalhar, de mostrar pros meus alunos que todos são iguais. Quando acontece essas situações eu não repreendo, eu, só digo: com licença, amanhã nós conversaremos. Chego em casa, vou analisar o que aconteceu; vou preparar uma aula que tenha o concreto e a teoria. Só a teoria ele ouve e não está nem aí, mas o concreto, ele aprende [...] e muito mais rápido[...]. Eu tive que preparar uma aula para eles saberem e verem as gerações deles. Eles não sabem a geração que vieram. Eu digo: vocês sabem quem são seus avós? Vamos perguntar quem eram nossos avós? Como é que eles eram? Por que assim a gente descobre qual é a nossa cor. Isso, é pra eles poderem ver e saber que a aparência



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

não é nada diante do que somos: pessoas, seres humanos (Busara, narrativa de entrevista).

Acredito que informando e discutindo as situações diárias da sala de aula já é um início para torná-los emancipados. Não é uma situação fácil. Eu já sofri esse tipo de discriminação. Já contei minha história pra eles na sala de aula. Peço para eles não ligarem. Eu já falei sobre os escravos, que nessa época os negros, escravos eram muito sofridos [...] que os brancos mandavam em tudo. Aí teve a liberdade, com a lei Áurea, criada para libertar os escravos. Acho que eu preciso me preparar mais. Eu [...] preciso de conteúdos sobre o racismo para trabalhar mais essa questão, [...] na sala. A gente trabalha em novembro, prepara as meninas para o desfile. Tem a votação para eleger a menina mais bonita que representa a escola (Aminia, narrativa de entrevista).

Atentar para as situações de preconceito e discriminação e a partir delas trabalhar na perspectiva de emancipação é reconhecer que os sujeitos que transitam pela escola, também, são sujeitos possuidores de conhecimento, são históricos, culturais, e nesse sentido, segundo Freire (2014, p. 117): “Para o educador humanista ou revolucionário, autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada [...]”. A ação educativa, portanto, como um ato intencional, requer a tomada de decisões para que possa alcançar seus objetivos.

Para Jaehn (2005), andar de forma independente requer uma compreensão política da realidade, tornando a democracia como uma aliada na busca da emancipação. Assim, assumir um caráter político, não significa adotar um estilo político partidário, mas uma reflexão e conduta crítica diante da realidade.

A educação para a emancipação não significa uma educação que assume uma posição político-partidário. Contudo ela necessita ter presente o conceito central da autonomia, que é a capacidade de autodeterminação, o que somente é possível a partir de um comportamento crítico diante da realidade (JAEHN,2005, p. 108).

A conscientização, nesse processo, é percebida como tentativa de desenvolver possibilidade de emancipação, sendo fundamental que os sujeitos tenham consciência da realidade para que nela possam intervir. A esse respeito, Giroux (1986) apresenta a escola como local que deve formar não apenas cidadãos, mas cidadãos críticos, pessoas que tenham consciência de que são possuidoras de direitos e deveres, devendo agir de forma a transformar a sociedade em que vivem.

Para que a educação [...] se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ajustar os alunos à sociedade



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

existente, ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular sua paixão, imaginação e intelecto, de forma que ele seja compelido a desafiar as forças sociais políticas e econômica que oprimem tão pesadamente, suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática (GIROUX, 1986, p. 262).

Convém lembrar que a caminhada rumo a um mundo mais humanizado pode ser compreendido como um movimento a ser feito em direção à autonomia, tanto na dimensão histórica humana quanto na dimensão particular do indivíduo e, nesse processo, a conscientização da realidade e compromisso político são fundamentais para que os sujeitos possam enfrentar as intempéries da vida, ultrapassar fronteiras, acreditando que “sempre, e de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens” (BHABHA, 2013, p. 24).

As vivências nesse processo têm papel de destaque, pois é a partir delas e na condição de sujeito de conhecimento que se cria uma percepção de mundo/realidade, constroem e reconstroem sua identidade, transformando a realidade em que vivem. Porém, a ignorância dos fatos, podem, contribuir para a reprodução de práticas educativas descontextualizadas, fortalecendo situações de exclusão, preconceito e discriminação onde o fundamental é somente a elaboração de objetivo e metodologia alheias a realidade.

CONSIDERAÇÕES

A análise dos relatos aponta para a necessidade de uma prática educativa emancipatória, ou seja, uma prática educativa que esteja para além da simples transmissão de conhecimento, mas que seja capaz de possibilitar a conscientização do sujeito, da condição de negação em que vive (social, racial, religiosa).

Essa compreensão tem como base de sustentação a concepção de Freire (2001) ao reconhecer a intrínseca relação entre conscientização-realidade-homem. Nesse contexto, a realidade torna-se objeto de conhecimento do homem e na proporção que ele se apropria dessa realidade, mais ele adentra à essência do objeto a ser conhecido. A conscientização, portanto, possibilita aos homens ultrapassarem o campo da realidade para chegar ao campo da crítica.



De acordo com as experiências das professoras, os dados revelam que a ausência de discussão acerca das questões raciais está atrelada ao fato de que, na família, todos se respeitam, se tratam como iguais, entretanto, parecem desconhecer que as práticas de racismos merecem bem mais importância, ou dizendo de outra forma, não merecem tanta desimportância dessas instâncias, posto que o momento requer mais envolvimento e efetividade nas discussões que incluem discriminação racial e educação, assim como a articulação discursiva com campo da formação de professores, dando visibilidade, no plano curricular, às questões raciais em geral e, em particular, no ambiente escolar.

Contextualizar as situações de discriminação ocorridas em sala de aula torna-se uma ação das professoras, embora nem sempre ainda se configure como uma prática cotidiana sustentada em ações sistematizadas, mas utilizam-se de momentos oportunos por meio de exemplificações análogas, comparativas. Assim, a narrativa da prática educativa de cada professora, a partir dos fatos observados e das entrevistas, buscamos identificar seu agir diante das situações de discriminação e preconceito na perspectiva da construção de uma prática educativa emancipatória.

A partir das experiências vividas e expressas nas narrativas de Bisa, Chalondra, Busara e Aminia ser/estar professora em uma sociedade que não admite o racismo, mas discrimina, onde o pertencimento racial e de gênero serve de impedimento para usufruir direitos, a educação se configura como a grande possibilidade de redimensionar sua condição de mulher, pobre e afrodescendente.

Nesse sentido, assumir uma prática educativa com sentido emancipatório, é assumir o compromisso permanente das revelações das condições que compõem a sociedade como uma via de construção de uma instância mais justa para aqueles considerados marginalizados socialmente, no caso específico, reportamos-nos à condição de alunos afrodescendentes.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, F. M. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**. n. 4. Teresina – PI: EDUFPI, 1999.p. 98-120.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: ED. UFMG, 2013.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CASTRO, M. G. **Emancipação, cidadania e juventudes**: estes tempos. Série cadernos Flacso, nº 11. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2014.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CUNHA JUNIOR, H. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIROUX, A. H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

JAEHN, L. **Educação para a emancipação em Adorno**. Passo Fundo: UPF, 2005.

JOSSO, M. Cristine. **A experiência de vida e formação**. José Claudio; Júlia Ferreira (Trad.). 2 ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, jan/fev/mar/abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19a03.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



Socializações de Aprendizagens (Minicursos)

"MULHERES [...] CONTANDO, SOCIALIZANDO, VIVENDO [...] HISTÓRIAS!"

*Antonia Regina dos Santos Abreu Alves⁷⁹
Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar⁸⁰
Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto⁸¹*

APRESENTAÇÃO

Pensar a identidade das mulheres afrodescendentes é o tecido sobre o qual desenvolveremos a Socialização de Aprendizagem “Mulheres [...] contando, socializando, vivendo [...] histórias!”. Há necessidade de uma “consciência racial”, que nos afastará das opressões e nos permite pensar “o ser mulher afrodescendente”. É importante perceber que o “*tornar-se mulher*” realiza-se pelo poder de voz no exercício pleno de sua cidadania, sem abrir mão de suas origens e de sua diferença étnico-racial” (SILVA, 2008, p.161).

A partir de 1992, em Santo Domingo, na República Dominicana, com a realização do 1º Encontro de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, ocorreu a criação da Rede de Mulheres Afro-latino-americanas e Afro-caribenhas, sendo definido o dia 25 de julho como “Dia da Mulher Afro-latino-americana e Caribenha”. No Brasil, a Lei nº 12.987, de 2 de junho de 2014 dispõe sobre a criação do Dia Nacional de Tereza de Benguela e da Mulher Negra, comemorado, anualmente, em 25 de julho.

A demarcação histórica nos motivou para desenvolvermos esta atividade de aprendizagem socialização de histórias, forma de falar sobre nossas histórias, ao tempo em

⁷⁹ Universidade Federal do Piauí, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora da Universidade Federal do Piauí, membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência, e-mail: reginaabreu22@hotmail.com;

⁸⁰ Universidade Estadual do Piauí, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora da Universidade Estadual do Piauí, membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência, e-mail: elenitadias@hotmail.com;

⁸¹ Instituto Federal do Maranhão, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí, professora do Instituto Federal do Maranhão, membro do Núcleo de Estudos Roda Griô: Geafro – Gênero, Educação e Afrodescendência, e-mail: leudmichelle@yahoo.com.br.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

que conhecemos outras mulheres e suas histórias de sucesso, entendemos que todas as histórias são igualmente importantes.

OBJETIVO

Buscaremos refletir sobre as histórias das mulheres afrodescendentes e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

PRINCIPAIS TÓPICOS DO CURSO

- Discussão sobre a identidade das mulheres;
- Reflexão do conceito de gênero;
- Como a história da mulher reflete em sua vida?
- A identidade da mulher afrodescendente na pauta dos estudos das diversidades nos cursos de formação de professores/as: (in)visibilidades?

METODOLOGIA DE ENSINO

-A socialização de aprendizagem terá duração de quatro horas, sendo dividida em duas horas por manhã, durante duas manhãs.

-Contará com um momento introdutório realizado em forma de acolhimento e potencialização do corpo para as vivências que acontecerão em cada manhã.

-Vamos homenagear muitas mulheres que fizeram e fazem parte da história brasileira, especialmente pela passagem do dia 25 de julho – dia da Mulher Afrodescendente, assim como Tereza, são importantes para a nossa história, nos deixaram um legado, nos deram visibilização e emancipação social, entre estas, homenageamos: Esperança Garcia, Antonieta de Barros, Aqualtune, Theodosina Rosário Ribeiro, Benedita da Silva, Jurema Batista, Leci Brandão, Chiquinha Gonzaga, Ruth de Souza, Elisa Lucinda, Conceição Evaristo, Maria Filipa, Maria Conceição Nazaré (Mãe Menininha de Gantois), Luiza Mahin, Lélia Gonzalez, Dandara, Carolina Maria de Jesus, Elza Soares, Mãe Stella de Oxóssi, em especial a Luiza Bairros, que por quatro décadas esteve à frente das principais conquistas das mulheres negras e do povo negro. Seu legado inspira a continuidade da luta. Ex-ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade



Racial (SEPPPIR) e ativista histórica do movimento negro brasileiro. Morreu em 12 de julho de 2016.

-Além dos nomes citados, abriremos espaço para falarmos de outras mulheres também, aquelas que fazem parte de nossas vidas, como pessoas motivadoras.

-Faremos algumas provocações sobre a importância da mulher para a sociedade, embasando-nos em Louro (1997, 1998, 2007).

-Disponibilizaremos imagens e biografias das mulheres aqui citadas, para que as pessoas participantes da Socialização de Aprendizagem possam transitar pela sala, observando estas histórias.

-A partir daí, cada participante poderá escrever em papéis coloridos (que serão disponibilizados), sobre a história que mais lhe chamou atenção, ao tempo que vai falar sobre a história de uma mulher importante para a sua vida.

A avaliação será feita através de frases nominais. Para ao alcance do objetivo utilizaremos recursos como: músicas sobre a temática, textos de referência, papel, fita crepe, pincéis, cartolinas.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

_____. A Escola e a Produção das Diferenças Sexuais e de Gênero. In. **Cadernos de Educação**. CNTE. n. 10, dez., 1998.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Assunção de Maria Sousa e. Vozes e inquietações femininas na poesia de autoria feminina afro-brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e Afrodescendência no Brasil**. – Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.159-176.

Dia Internacional da Mulher Negra Latino Americana e Caribenha. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=38051>; acesso em 18 de julho de 2016



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Tereza de Benguela, uma heroína negra. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroina-negra/#ixzz4EzsIFhwG>>; acesso em 19 de julho de 2016.

Luiza Bairros. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/tag/luiza-bairros/#ixzz4Ezte9nEg>>; acesso em 19 de julho de 2016.



AFRODESCENDÊNCIA – PARA VALORIZAR A NOSSA HISTÓRIA

*Francis Musa Boakari⁸²
Francilene Brito da Silva⁸³*

APRESENTAÇÃO

É uma tentativa de definir (explicar-problematizar-contextualizar) o que são a AFRODESCENDÊNCIA e outros termos relacionados a fim de construir novas aprendizagens e posturas em relação ao discurso (e do fazer!) das/os AFRICANAS/OS, nossas/os ASCENDENTES, DESCENDENTES, nossas HISTÓRIAS e REALIDADES ontem- contemporâneas. Problematizar os nossos REFERÊNCIAIS é criticar IDENTIDADES atribuídas (e forçadamente co-construídas), reconhecer as nossas CONQUISTAS, afirmar as nossas POTENCIALIDADES e contextualizar as POSSIBILIDADES.

Dizer o seu nome, “a sua graça”, é assumir as suas HISTORICIDADE e SUBJETIVIDADE como parte de uma COLETIVIDADE que está e está SENDO. É problematizar a própria EXISTÊNCIA. Assumir a vocação ONTOLÓGICA.

Objetivo:

Problematizar a categoria AFRODESCENDENTE como tentativa de criticamente trabalhar a identidade racial forçada nas pessoas de origem africana; para CONSTRUIR identidades positivas, precisamos adotar categorias identitárias positivas como a afrodescendência.

Principais tópicos:

- Categorias históricas referentes à África, africanas e africanos
- Características negativas exigem ressignificações derrotistas
- Explicações – descrições – exemplos – problemas das afrodescendências
- As afrodescendências como ponto de partida para histórias positivas.

⁸² Francis Musa Boakari

⁸³ Francilene Brito da Silva



Metodologia do diálogo:

Apresentação dialogada com atividade participativa envolvendo todas/os as/os participantes desta socialização de aprendizagem.

Referências:

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres brasileiras afrodescendentes de sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa; FORTES, Ana Carolina Magalhães; SILVA, Haldaci Regina da; MARTINS, Lucienia L. Pinheiro; NUNES, Ranchimit B.; COELHO, Raimunda F. Gomes. **Educação, gênero e afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social**. Curitiba: Editora CRV, 2015; p. 21-43.

_____. Noções de raça, racismo e etnicidade. In: BONFIM, Maria do Carmo Alves do; GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. (Orgs.). **Gênero & diversidade na escola**. Teresina: EDUFPI, 2011, p. 189-221.

_____. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Revista Linguagens, educação e sociedade**. Teresina, EDUFPI, no. 04, 1999, p.98-120.

_____. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Sociologia da educação**. Caxambu & Porto Alegre: ANPED – GT: Sociologia da Educação, 1994.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes & BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA: CONQUISTAS, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS, 1., 2013, Teresina. Anais do I CONGEAfro. Teresina: EDUFPI, 2013. CD-ROM.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; CUNHA JÚNIOR, Henrique. (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008, p. 229-240.

_____. Nós, afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. (Orga.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143242por.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.



**COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS:
TERRA E EDUCAÇÃO**

*Joselda Nery Cavalcante⁸⁴
Ariosto Moura da Silva⁸⁵*

APRESENTAÇÃO

A luta pela terra nas comunidades afrodescendentes rurais enfrenta um novo desvio que passa pelo acesso a uma educação étnica que respeite a sua tradição e a sua cultura. A adoção do artigo 68 das ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias) de 1988 que estabelece o direito à terra das comunidades rurais remanescentes de quilombos, por um lado, retira da invisibilidade comunidades que possuem existência secular, por outro, vem desencadeando um movimento importante de comunidades rurais na busca da possibilidade de obter, além da legalização da posse de suas terras, o reconhecimento de suas demandas como políticas públicas, dentre as quais a educação.

A Lei 10.639/03 traz para o âmbito da educação no Brasil a possibilidade de uma educação compatível com o necessário fortalecimento da identidade e cultura quilombola, no plano prático, nas escolas quilombolas, essa possibilidade ainda enfrenta muitas dificuldades.

Este trabalho visa articular a luta pela terra com o acesso a educação nas comunidades quilombolas. Para tanto, é preciso conhecer melhor a discussão sobre a educação quilombola como campo da política educacional. A importância da instituição da educação quilombola se dá, sobretudo, pela dimensão de ser um direito da pessoa humana.

Objetivos:

O Minicurso tem como objetivos:

⁸⁴ Joselda Nery Cavalcante. Graduada em Direito. Advogada; Representante do Fórum de Mulheres do Mercosul; Participa da Frente Nacional contra a Redução da Menor Idade.

⁸⁵ Ariosto Moura da Silva: Graduado em Filosofia e Direito. Professor efetivo da Licenciatura em Educação do Campo da UFPI; Membro do Núcleo de Pesquisa Roda Griô; Mestre em Educação e Doutorando em Educação na UFPI. E mail: Ariosto.moura@hotmail.com.



- ✓ Apresentar uma introdução histórica e conceitual ao tema Terra e Educação nas comunidades quilombolas;
- ✓ Dialogar a partir das práticas educativas sobre a implementação do direito a uma educação diferenciada;
- ✓ Compreender a função social da escola na discussão sobre território e educação.

Principais tópicos do curso

- ✓ Introdução à questão quilombola: História, Direito e Educação.
 - Quilombos: Conceito histórico e contemporâneo;
 - Panorama sócio-cultural;
- ✓ Quilombos e Educação:
 - Lei Federal nº 10.639 às diretrizes nacionais para uma educação quilombola (Resolução CNE/CEB 8/2012);
 - Identidade étnica e educação em comunidades quilombolas;
 - Conteúdo pedagógico de sensibilização e valorização da cultura tradicional e afro-brasileira direcionado a professores;
- ✓ O Quilombo vai à Escola: diversidade étnica, práticas escolares e políticas educacionais.

Metodologia de ensino:

O minicurso terá a duração de quatro 8 horas e será estruturado à luz da prática das Rodas de Conversa. Contará com um momento introdutório realizado em forma de acolhimento e potencialização do corpo para as vivências do minicurso. Nessa perspectiva será desenvolvido a partir de dois temas geradores:

✓ 1º Tema Gerador: Introdução à questão quilombola: História, Direito e Educação.

Nesta Roda de Conversa as/os será introduzido o diálogo problematizador com os participantes. Após esse momento haverá uma proposta de socialização sobre os saberes e conhecimentos que o grupo já possui. As concepções geradas através do diálogo problematizador e os saberes acumulados pelo grupo será proposta uma tentativa de síntese como fora de registrar a interpretação sobre o conteúdo trabalhado.



Por fim, na Roda, será escolhido pelos participantes um símbolo que represente a contribuição para o diálogo sobre as relações etnicorraciais na escola e no mundo.

✓ **2º Tema Gerador: Quilombos e Educação:**

Durante a Roda, o grupo dialogará sobre vários aspectos da relação quilombo e educação, como: as Leis 10639/03 e 11.645/08, às diretrizes nacionais para uma educação quilombola (CNE/CEB, 2012) e Convenção 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais da Organização Internacional do Trabalho, das Nações Unidas (ONU), ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002. Além dos aspectos da identidade étnica e educação em comunidades quilombolas e dos conteúdos pedagógico de sensibilização e valorização da cultura tradicional e afro-brasileira direcionado a professores;

A discussão será feita por meio de exposição dialogada com perguntas e respostas que possam gerar um debate criativo e problematizador sobre o que foi dito e firmar algumas ideias consideradas neste contexto.

✓ **3º Tema Gerador:**

O Quilombo vai à Escola: diversidade étnica, práticas escolares e políticas educacionais.

Dando continuidade, na Roda as/os partícipes serão divididos grupos e cada um receberá uma atividade para desenvolver e socializar na Roda. As atividades serão as seguintes:

- 1º Grupo: Apresentar conteúdos curriculares que possam estar presente na escola;
- 2º Grupo: Práticas educativas que possam desenvolver na escola e na comunidade;
- 3º Grupo: Formas de organização para influenciar nas políticas locais de educação para implementação das leis afirmativas

Esta Roda será encerrada com a expressão do grupo acerca dos sentimentos experimentados, das dificuldades encontradas para realizar a atividade, sobre o aprendizado proporcionado pelo Tema Gerador.

A avaliação do Minicurso será feita através de frases nominais. Que expressem algo sobre Interação estabelecida no grupo e pelo grupo; os conteúdos trabalhados; material utilizado; metodologia utilizada e as condições físicas do espaço.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Para ao alcance do objetivo utilizaremos recursos como: Datashow, músicas sobre a temática, textos de referência, papel, fita crepe, pincéis, cartolinas, giz de cera, Fotocópia de texto dentre outros.

Referências

BOAKARI, Francis Musa e GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender.** <http://25reuniao.anped.org.br/francismusaboakarit21.doc>.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988.

Brasil. **Decreto Legislativo nº 143/2002;** Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Publicado no Diário da Câmara dos Deputados de 14/08/199.

Brasil. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica -** Resolução CNE/CEB 8/2012.

Brasil. **Lei Federal Nº 10.639/03.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências.

Domingues, Petrônio e Gomes, Flávio. **Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil:** revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/031. Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013, p. 05-28.

Gomes, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2002 Nº 21.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes.** Revista Espaço Acadêmico, nº 89, outubro de 2008.

Leite, Ilka Boaventura. **Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-149, maio 1999.

Miranda, Shirley Aparecida de. **Dilemas do reconhecimento:** a escola quilombola “que vi de perto”. Revista da ABPN • v. 8, n. 18 • nov. 2015 – fev. 2016, p.68-89.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Munanga, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA TRAVESSIA FORMATIVA

*Maria Dolores dos Santos Vieira*⁸⁶
*Natália de Almeida Simeão*⁸⁷
*José Marcelo Costa dos Santos*⁸⁸

APRESENTAÇÃO

Compreendemos a formação docente como espaço de cidadania e de respeito aos Direitos Humanos, por isso advogamos em favor da inclusão e discussão da temática “gênero” nos cursos de formação de professores/as. Acreditamos que a socialização de aprendizagens entre partícipes, discentes desses cursos, será de extrema importância para a construção de um olhar inicial sobre como essa formação se efetiva nos diversos cursos e no espaço universitário, além de aproximar contextos nos quais se dá a formação docente.

A motivação para a elaboração do minicurso veio da nossa experiência docente, das discussões que têm permeado o meio acadêmico sobre o que vem sendo chamada de ideologia de gênero, ao tempo em que tem sido bandeira para imposições e negação de direitos de manifestação dos professores/as acerca dessas questões, além do desrespeito aos discentes que não podem ser considerados “*tabula rasa*”, uma vez que são seres pensantes, têm seus posicionamentos e direito a fazer as suas escolhas. No ambiente de nossas salas de aula, percebemos como essa temática precisa ser fortalecida nas discussões, considerando a fragilidade com que ainda é tratada pela comunidade acadêmica e escolar. Nesse sentido, refletiremos sobre os caminhos e descaminhos dessa travessia formativa.

⁸⁶ Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Professora Assistente A da UFPI; Membro do NEPEGECEI – Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teorias e Práticas Pedagógicas – GRUTEPP. E-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

⁸⁷ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Pedagoga especialista em LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais; Professora Auxiliar da Universidade Federal do Piauí. E-mail: natallya23@hotmail.com

⁸⁸ Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Piauí; Especialista em Educação (UFPI) e em Letras (INTA); Graduado em Letras-Português e em Pedagogia, ambas pela Universidade Estadual do Piauí. Pesquisador bolsista pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior; Professor Titular da SEDUC-PI. E-mail: celloilha@hotmail.com



Objetivos

O Minicurso **GÊNERO E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS E DESCAMINHOS DA TRAVESSIA FORMATIVA** objetiva discutir a formação docente tendo como eixo norteador a categoria gênero. Pretende oferecer alguns elementos para reflexão sobre contextos formativos na educação superior e a repercussão dessa formação na atuação de professores/as nas escolas. Concordante de que essa formação tende a seguir as concepções dos formadores e das formadoras, propomos refletir sobre a inclusão do tema nos cursos de formação. Acrescentamos a essa proposição, a hipótese de que as relações de gênero podem influenciar na condução e implementação da formação docente, desde que trabalhada de forma democrática, se constituindo como incremento para a construção de valores humanos que primem pelo respeito ao outro/a.

Principais tópicos provocativos do curso

- Formação docente tendo como eixo norteador a categoria gênero. Como acontece em meu curso?
- Considerando a realidade da instituição da qual sou egresso, discente ou profissional, como atuam as professoras e os professores no que tange à temática “gênero”?
- Quais as abordagens e experiências da minha formação podem ser considerados dispositivos de inserção da temática gênero?
- Quais as abordagens e experiências da minha formação podem ser consideradas de exclusão da temática gênero?
- Como professoras e professores podem contribuir para o enfrentamento da violência de gênero em todos os níveis da educação?

Metodologia

A nossa proposta metodológica é realizar uma escuta sensível das vivências do grupo e, através dela, facilitar a reflexão/ação/reflexão das pessoas participantes, de modo que as realidades experimentadas, mas não refletidas, deixem de ser naturalizadas e continuem concorrendo para a manutenção das marcas de sexismo e de discriminação de



gênero, geradas por seres sociais que partilham espaços, tempos e representações sociais na/sobre a educação.

As provocações que serão levantadas durante o minicurso serão contextualizadas pelas facilitadoras e pelo facilitador, à luz dos textos de apoio lidos e refletidos anteriormente, para embasamento e sustentação teórica dos ministrantes. O acervo dos textos será disponibilizado aos cursistas ao final do minicurso, pois desenvolveremos as discussões a partir dos saberes e vivências que os partícipes trazem no corpo e, posteriormente, a equipe ministrante fará o confronto dos saberes produzidos no minicurso com a literatura especializada.

Para nós é importante saber o que eles trazem como saberes, o que pensam sobre a temática, que imagéticas conseguem emergir de suas experiências como docentes formados e atuantes ou docentes em formação. Para dar conta desse caminho metodológico desenvolveremos o minicurso em forma de Roda de Cultura Sociopoética. Imaginamos um grupo de no máximo 25 (vinte e cinco) pessoas, orientadas por duas facilitadoras e um facilitador, sendo este último, o escriba que registrará todos os momentos. A Roda seguirá Plano de Trabalho que será elaborado considerando os objetivos do minicurso e os principais tópicos provocativos. Pensamos no tempo de 4 (quatro) horas.

O Plano de Trabalho a que nos referimos constará dos seguintes elementos:

- a) Acolhimento aos cursistas;
- b) Trabalho corporal (relaxamento e exercícios respiratórios);
- c) Contextualização do tema do minicurso pelas facilitadoras e divisão dos subgrupos de trabalho;
- d) Sensibilização dos subgrupos para o tema gerador;
- e) Socialização dos saberes produzidos na Roda de Cultura Sociopoética;
- f) Momento das narrativas de si (impressões, sentimentos, memórias trazidas pelo tema gerador. Os medos, tensões de realizar o trabalho em grupo e ter uma consigna para seguir, realizando a aprendizagem e produzindo conceitos acerca do tema gerador de forma coletiva através de técnicas ou linguagens artísticas; esclarecimentos sobre os saberes produzidos.
- g) Avaliação da Roda de Cultura Sociopoética que será realizada com o dispositivo “o arco-íris do gênero na Formação Docente”.
- h) Encerramento do minicurso com a música do Tim Maia Azul da cor do mar.



Recursos

Para o alcance dos objetivos pensados para o minicurso utilizaremos, dentre outros, os seguintes recursos: textos de apoio indicados em nossas referências, cartolinas, pincéis, fita adesiva, lápis de cor, giz de cera, cola, revistas, tesouras, papel A4, canetas, balões coloridos, caixa de som, mantas, retalhos, aviamentos, fitas coloridas, tarjetas, espelhos e caixa guarda-segredo.

Avaliação

Em conformidade com o Plano de Trabalho que será pensado para o desenvolvimento da oficina de produção, a avaliação se dará com o dispositivo o arco-íris do gênero na formação docente. Esse dispositivo possibilitará aos cursistas externalizarem as suas impressões sobre a socialização das aprendizagens e dos confetos(conceitos+fetos) produzidos pelo grupo.

Referências

BELTRÃO, K. I; ALVES, J. E. D. **A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX**. ABEP, 2004. Disponível em:
<<http://www.metas.2015.unb.br/Documentos/Educação%20Universal/Reversão%20do%20hiato%20genero%20na%20educação.pdf>>. Acesso em 03/09/2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1987.

GAUTHIER, J. **Sociopoética**: encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro. Anna Nery/UFRJ: 1999.

LAW, M. **Os professores e a fabricação das identidades**. *Currículo sem fronteiras*. V. 1, n. 2, p.117-130, jul./dez. 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. IN: SILVA, TT. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 03/09/2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SCAVONE, C.J. **Dar a vida e cuidar da vida**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.



**ENSINO MÉDIO E O MULTICULTURALISMO:
APLICABILIDADE DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 RUMO A UMA ESCOLA
PLURAL E DEMOCRÁTICA.**

*Ateneia Barros Santos Rodrigues*⁸⁹

APRESENTAÇÃO

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. No Brasil esta etapa da educação tornou-se foco de uma série de reflexões e discussões acerca da sua identidade, natureza de seu currículo, suas finalidades e eficiência, pois alguns problemas como a evasão escolar e o aparente desinteresse dos jovens pelos conteúdos abordados em sala de aula nos levam a uma reflexão sobre as formas de agir, pensar e conduzir o Ensino Médio na atualidade. A legislação educacional específica para esta etapa da Educação Básica vem sendo amplamente discutida e até mesmo reformulada.

A juventude, que atualmente frequenta esta etapa da educação, é composta por uma pluralidade de identidades e pertencem aos mais variados tipos de realidades culturais, sociais e econômicas. Desta forma é de fundamental importância a construção de um Ensino Médio capaz de compreender e valorizar os diversos sujeitos da escola e, ao mesmo tempo, criar mecanismos de convivência harmoniosa e democrática entre todos os sujeitos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo alunos/as e professores/as.

Considerando a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, esta socialização de conhecimentos busca colaborar com a reflexão acerca da importância da implementação desta legislação nos currículos escolares, criando oportunidades para socialização de experiências, momentos para formação continuada de profissionais da educação e ainda colaborar com a construção de um ensino médio multicultural e democrático. O momento é de adoção de novas abordagens educacionais capazes de estimular e garantir o acesso e a permanência dos jovens brasileiros nesta importante etapa da educação.

⁸⁹ Licenciada em história –UESPI,-Especialista em metodologia do ensino de história- EDUCON,-Professora do ensino médio da rede pública estadual do Piauí - Mestranda em Educação -UniGrendal– membro do Núcleo de Estudos Roda Griô GEAFro Contato de e-mail: ateneia2009@hotmail.com.



OBJETIVO

Objetivo Geral

Proporcionar uma reflexão sobre o ensino médio que temos e como a contribuição da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 colabora com a construção de uma escola multicultural, mais atraente e significativa para as juventudes que atualmente frequenta esta etapa da educação Brasileira.

Objetivos Específicos

- Refletir com os educadores participantes do minicurso sobre a necessária implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas de ensino médio.
- Apresentar exemplos de metodologias de trabalho que contribuam para uma educação plural e multicultural nas escolas de ensino médio.
- Possibilitar aos professores e outros profissionais da educação participantes do minicurso um momento de reflexão a cerca de suas práticas como educadores.

PRINCIPAIS TÓPICOS DO CURSO

- Leis 10.639/03 e 11.645/08
- Reflexões acerca da metodologia multicultural para o ensino médio
- Debate sobre as diferentes realidades das juventudes do ensino médio
- Apresentação de propostas metodológicas para uma educação multicultural.

METODOLOGIA DE ENSINO

- A socialização de aprendizagem terá duração de quatro horas, sendo dividida em duas horas por manhã, durante duas manhãs.



-A introdução das atividades será por meio de uma dinâmica de apresentação dos participantes do minicurso, com a socialização de suas áreas de atuação profissional, identidades e interesses pela temática abordada neste minicurso.

-Leitura de textos de autores estudiosos do multiculturalismo aplicado no ambiente escolar como; CANEN (2007), PANSINE e NENEVE(2008), RAMOS(2011), WERNWCK(2008) e outros mais.

-Leitura do texto oficial que regulamenta as leis 10.639/03 e 11.645/08 e, logo em seguida, debates sobre a importância da implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 para a promoção de um ensino médio democrático e atraente.

-Visualização de pequenos vídeos para análise e discussão de questões relacionadas à prática dos professores diante das novas exigências da legislação em questão.

-O projetor Multimídia usado durante a atividade será fornecido pela proponente do minicurso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: O jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CANEM, A. **Formação de professores e diversidade cultural**. In: CANDAU, V. M. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. M. **Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente**. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333- 344, 2005.

INSTITUTO UNIBANCO. **A crise de audiência do ensino médio**. 2008. Disponível em:<<http://www.movimentominas.com.br/system/documents/21/original/A%20crise%20de%20audi%C3%Aancia%20no%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 20. Abril. 2016.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

SANTA'NA, Antonio Olimpio de. História e cultura e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: Munanga, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, 2005, p. 57.



CONTOS DE FADAS CLÁSSICOS E CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE MULHERES AFRODESCENDENTES

Emanuella Geovana Magalhães de Souza⁹⁰

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo discutir e trazer reflexões sobre os contos de fadas e a construção das identidades de mulheres afrodescendentes. Os contos de fadas como “Cinderela”, “Branca de Neve”, “A Bela Adormecida”, são famosos entre as crianças e até mesmo entre os (as) adultos (as), principalmente por causa de suas histórias encantadoras com intensa presença do maravilhoso. Porém, esses contos ajudam a manter o ideal da superioridade eurodescendente, uma vez que suas personagens e contexto apresentados, relatam e valorizam a história de apenas um povo: o europeu. Podendo ocasionar prejuízos na construção identitária de meninas/mulheres afrodescendentes, pois são invisibilizadas nesses contos. Como mulheres afrodescendentes se sentem ao não serem representadas nos contos de fadas? Tentam negar seu pertencimento racial para se sentirem aceitas? Diante dessas indagações, propomos neste minicurso apresentar os principais estereótipos contidos nos contos de fadas e as suas influências na construção identitária de mulheres afrodescendentes.

OBJETIVOS

Problematizar os estereótipos contidos nos contos de fadas

Discutir o processo de construção de identidade afrodescendente, focalizando nas influências dos contos de fadas

Colaborar para a valorização e construção positiva da identidade de mulheres afrodescendentes

⁹⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e membro do Núcleo de Estudos Roda Griô - GEAFro: Gênero, Educação e Afrodescendência; email: slts.emanuella@gmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

PRINCIPAIS TÓPICOS PRESENTES NO CURSO

A origem e principais características dos contos de fadas

Comparação entre as representações das princesas dos contos de fadas apresentadas nos livros infantis e filmes do estúdio Disney

Construção da identidade afrodescendente focalizando nas influências dos contos de fadas

SOCIALIZAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A realização do minicurso se dará a partir de uma breve explicação sobre as origens dos contos de fadas, relatando um pouco da imprecisão de seu surgimento como apontam as autoras Khéde, (1990); Kupstas, (1993) e Jovino (2006). Apresentaremos as principais princesas dos contos de fadas, comparando os livros infantis e os filmes do estúdio Disney. Neste momento, de maneira dialogada, vamos instigar a participação do público, indagando qual o tipo de contato que os (as) mesmas tem com os contos de fadas, se gostavam, se conseguem perceber os estereótipos nos mesmos, dentre outros. Nesse sentido, explicaremos sobre o processo de construção da identidade de mulheres afrodescendentes, focalizando nas influências dos contos de fadas, utilizando as falas de algumas mulheres entrevistadas, a partir da pesquisa de Souza, (2016). Por fim terminaremos com uma dinâmica, “Que princesa/príncipe eu sou?”, onde de maneira orientada, as/os participantes em grupo criarão suas próprias histórias de contos de fadas.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanalise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2012

BOAKARI, F. M. **Mulheres afrodescendentes de sucesso**: confrontando as discriminações brasileiras. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278155240_ARQUIVO_FAZENDEGENERO9-2010-BOAKARI.TEXTO.pdf> Acesso em: 22 nov. 2013.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

BREDER, Fernanda Cabanez. **Feminismo e príncipes encantados:** a representação feminina nos filmes de princesa da Disney. Orientadora: Dra. Cristiane Henriques Costa. Monografia (Graduação em Comunicação Social/ Jornalismo) Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Comunicação – ECO, 2013. Disponível em: <<https://literaturaexpandida.files.wordpress.com/2011/09/feminismo-e-prc3adncipes-encantados-a-representac3a7c3a3o-feminina-nos-filmes-de-princesa-da-disney.pdf>> Acesso em 09 de jun de 2016

BUENO, Michele Escoura. **Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças.** Orientadora: Heloísa Buarque de Almeida. Dissertação de mestrado em Antropologia social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-08012013-124856/pt-br.php>> Acesso em 10 de jul de 2014

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente:** identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

GOUVEIA, Taciana; CAMURÇA, Silvia. **O que é gênero.** Recife: SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1995, p. 07-35.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil.** In. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006
KHÉDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil.** São Paulo: Editora Ática, 1990.

KUPSTAS Márcia. et ali. **Sete faces do conto de fadas.** São Paulo. Moderna, 1993. (Coleção Veredas)

SOUZA. Emanuella Geovana Magalhães de. **No mundo encantado dos contos de fadas onde estão as princesas afrodescendentes?** Orientador: PHD Francis Musa Boakari. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Centro de Ciências da Educação, 2016

SOSA, J. **A literatura infantil.** São Paulo: Editora Cultrix, 1985



**AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM SALA DE AULA NO ENSINO
FUNDAMENTAL/INFANTIL**

Marcieva da Silva Moreira⁹¹

Apresentação ou Resumo:

O curso é um diálogo a partir de vivências das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em sala de aula no Ensino Fundamental/Infantil, que tem como objetivo construir debater essas Leis a partir da história e diversidade afrodescendentes a partir da realidade da autora como professora.

As bibliografias de referência são: Francis Musa Boakari (2011) noções de raça, racismo e etnicidade; Maria Elena Viana Souza (2009) descrição da Lei 10.639/03 e 11.645/08 nas relações étnicos raciais nas escolas; Antonio Flávio Moreira e Vera Maria (2011) multiculturalismo e educação; Câmara (2011) currículo e identidade em implicações da prática pedagógica; Gomes (2011) implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na escola; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011); Valter Roberto Silvério (2011) e Regina Pahim Pinto (2011) relações raciais. Os resultados ao serem alcançados no curso se voltam a uma aprendizagem significativa e efetiva das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas práticas afro-brasileira e indígena em sala de aula.

Objetivos:

Promover aprendizagem significativa das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no que tange as realidades afrodescendentes e indígenas brasileiras a partir das práticas socializadas nesse minicurso.

Principais tópicos do curso:

O curso será realizado em três tópicos:

1. Explanção do contexto das Leis;
2. Didáticas de trabalho;

⁹¹ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí -UESPI; Especializanda em Educação, pobreza e desigualdade social pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Membro do grupo de pesquisa Roda Grio – Teresina UFPI; Email:marcieva2010@hotmail.com; marcievasmoreira@gmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

3. Socializações de práticas das Leis em sala de aula do Ensino Fundamental/Infantil a partir da realidade da autora e das demais pessoas partícipes do minicurso.

Metodologia de ensino:

Neste minicurso propomo-nos dialogar e relativizar sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 na sala de aula do ensino fundamental/infantil dentro de um processo da diversidade afrodescendente, sobretudo, em perspectiva dos desafios a serem percorridos. Compreende-se que não basta repensar a educação como algo mecânico, mas buscar a interdisciplinaridade para a construção do conhecimento dos indivíduos. Um dos questionamentos relevantes que faz ainda a reflexão das Leis é: Por que ainda as Leis 10.639/03 e 11.645/08 não são vivenciadas nas diversidades das salas de aulas do Ensino Fundamental, e como são pensadas essas práticas pedagógicas que se promovem contra ações racistas, homofóbicas e etnocêntricas?

É imprescindível discutir e compartilhar vivências diante das perspectivas dessas Leis buscando sempre ressaltar positivamente as culturas e histórias de África e indígenas, pois não podemos enfatizar somente práticas pedagógica tradicional e colonialista.

Nesse sentido, tentaremos desmistificar maneiras reprodutoras das ações que influenciam e perpassam todo um sistema escolar, e abordar a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena dentro de uma linguagem e expressões de grupos étnicos.

Este minicurso se justifica em razão de propor para a sociedade todos os conceitos e conquistas alcançadas pela pesquisa brasileira, em especial ao grupo Roda Grio da Universidade Federal do Piauí que ao longo dos semestres vem trazendo estudos e pesquisas que contribui para o crescimento e conhecimento da sociedade brasileira e piauiense, a prática desse curso dará oportunidade e capacitação aos discentes e pessoas que buscam o respeito à diversidade étnico-racial. Percebe-se a necessidade de desafiar e reconhecer essa diversidade, tornando-a coerente com a prática no âmbito escolar, deixando de tratar a questão apenas através de debates de afirmações afrodescendentes na sociedade e na sala de aula.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Para o desenvolvimento do curso dialogamos com os autores que contribuíram com as análises e contextualização, mas também usando de práticas didáticas nas perspectivas das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em razão do ensino fundamental/infantil, contudo usando de experiências cotidianas e pedagógicas.

A LEI 10. 639/03 e 11.645/08 ALÉM E DENTRO DA SALA DE AULA

Levando-se em conta a promulgação da Lei 10.639/03, no dia 9 de janeiro de 2013 e a Lei 11.645 a mais recente, do dia 10 de março de 2008 que complementa a 10.639/03, verifica-se uma grande distância de vivências da história e cultura afrodescendentes; pois, sabe-se que os discentes têm o direito e o dever de conhecer a história e cultura africana, afro-brasileiras e indígenas, o que nem sempre ocorre para que a diversidade e pluriculturalidade sejam uma realidade nos currículos da rede de ensino brasileiro.

Entretanto, com as criações das leis, não podemos dizer que não teve ainda uma conscientização dos militantes, dos grupos raciais, dos programas de pós-graduação de alguns lugares do país, mas há ainda um grande déficit nas redes de ensino. No Brasil existem muitos cidadãos, mas poucos se interessam pela temática, excetuando-se docentes das disciplinas de história, os outros desconhecem a obrigatoriedade e a cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Passos (2013, p.01) afirma.

O Brasil nunca mais seria o mesmo. Há um Brasil antes e um Brasil depois da lei 10.639. Mas, também precisamos refletir o quanto a defesa da 10.639/03 gerou resistência de todas as formas. De acusações de "racismo ao contrário" a mecanismos dissimulados de se tentar diluir e descaracterizar a proposta de redimensionamento da própria LDB. Racismo não se elimina com decretos, mas que eles ajudam, ajudam. A 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais de Educação das Relações Étnico-raciais dão o Norte de nossa ação.

O que podemos ressaltar é que as salas de aula do nosso país são o palco para os grandes artistas da sociedade brasileira, e o professor tem que está informando das suas diversidades “[...] o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamentos, num processo em que atividades externas, funções interpessoais,



transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas [...]”. (LA TAILLE, 1992, p.27).

Com as leis 10.639/03 e 11.645/08 foram criados vários grupos de formação e várias outras formas de conhecimentos como: trabalhos científicos, livros, brinquedos didáticos e paradidáticos, mas ainda é muito pouco para a demanda das escolas brasileiras, porque enquanto existem secretarias que aderem à causa, existem outras que fazem descaso da efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas redes de ensino. Ainda de acordo com Flávio Passos (2013, p.02) “não temos dados precisos de quantos dos mais de 5 mil municípios colocam em prática a lei. Talvez, olhando por alto, não tenhamos alcançado, na melhor das estimativas, 10% de implementação efetiva da lei”.

O que podemos analisar é que o mais debatido pelos professores na sala de aula, é o 13 de maio, considerado o dia da libertação dos escravos e 20 de novembro, dia de Zumbi de Palmares e dia da consciência negra brasileira. Embora alguns apenas comemorem, outros procuram debates afirmativos visando a reflexão da sociedade sobre o significado dessas datas para o movimento negro e indígena.

A importância de se olhar as leis como fator além e dentro da sala de aula, seria viabilizar o processo de desmistificação do grande continente africano, com seus reinos, regiões, suas culturas, religiões, criações, geografia e, até mesmo, os seus processos de escravizações, colonizações e descolonizações. Porque assim os discentes, não só conheceriam a cultura africana, mas sua beleza e sua origem, evitando muitas práticas de bullying contra afrodescendentes dentro da sala de aula.

Não somente esses fatores, mas interagir com outras culturas respeitando-as, desnaturalizando o eurocentrismo e estadunidismo, que aparecem como culturas superiores ainda hoje, contextualizariam o que preconizam as Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornando a escola o cenário perfeito para a auto-reflexão da sociedade, ou seja, propor mostrar tanto o negro como o não negro dentro do processo de socialização e educação.

Consoante com Passos (2013, p.04).

Falamos de negritude, mas também de branquitude. Falamos de racismo, mas também de privilégios. Talvez, fazendo um balanço dessa primeira década, já temos um saldo positivo: conseguimos tornar o racismo identificável em nossas relações escolares. E a auto-imagem da criança negra passou a ser considerada com mais cuidado dentro das relações escolares, dentro do



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

próprio currículo. A criança saber-se descendentes de africanos, de reis, rainhas, príncipes, heróis civilizatórios, de uma cultura tão rica quanto as demais mundo afora, do berço da civilização humana, de milhares de povos com suas milhares de línguas, saberes, deuses e expressões é o que está em jogo.

Mesmo com 127 anos de abolição, foi necessário criar as leis, para que as práticas pedagógicas pudessem modificar-se em afro-pedagógicas, pois estamos em um sistema de ensino de enquadramento, desrespeito, privilégios, hierarquias, de discriminações raciais e econômicas.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992, p.140)

[...] A cultura das classes dominantes e a pedagogia tradicional ou, mais precisamente, as relações de afinidade estrutural e funcional que ligam o sistema de valores de toda classe privilegiada (levada à estilização de uma cultura reduzida a um código de maneiras) e os sistemas escolares tradicionais destinados à reprodução maneira legítima de usar a cultura legítima, a comparação histórica permite compreender os aspectos do sistema francês em que se exprime essa combinação recorrente de relações.

As leis foram os maiores pontos positivos no suporte de ajuda a superação da intolerância do africano, afro-brasileiro e indígena dentro e fora da sala de aula, essa ação é uma revisão histórica de nossa ancestralidade com o presente de nossa cultura, ou seja, é um confronto de histórias, ideias, movimentos e ações positivas do negro com o mundo afrodescendentes e europeu.

Do ponto de vista pedagógico, elas vem como superação do preconceito sobre a África e o negro brasileiro, além que é uma afirmação diante da diversidade cultural e humana, é uma ação política que problematiza os questionamentos relevantes para as relações étnicas e culturais que aprofunda na subjetiva humana e afrodescendente, fazendo uma contextualização de emancipação e relações.

As leis são uma releitura de todos os contextos africanos e indígena, pois faltam muito a ser alcançado e processado na sala de aula e na sociedade, afinal, quando estamos discutindo essas leis não refletimos o quanto é fundamental trabalhamos essas ações e afirmações culturais de nosso povo, o negro e o índio foram negados ao longo da história e agora as práticas de ensino precisa reconhecer a importância dessa herança cultural.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

As dimensões desses grupos étnicos vão além das barreiras institucionais, e a escola precisam se aliar a sociedade nessa valorização cultural e étnicas do negro e do índio, nos macros visões e dimensões de ancestralidades do nosso grupo social do Brasil que interferem diretamente na vida educacional de todo ser humano.

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean- Claude. **A reprodução-**, Livraria Francisco Alves- ed S.A., Rio de janeiro, RJ 1992.

BOAKARI, Francis Musa. Noções de Raça, Racismo e Etnicidade. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves et al(Orgs). **Gênero e Diversidade na Escola**. Teresina: EDUFPI, 2011.

FERREIRA, Ricardo Franklin; CAMARGO, Amilton Carlos. **As relações cotidianas e a construção da identidade negra**. UFMA, Maranhão. [S.L]. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200013>. Acesso em: 27 nov. 2013.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria(Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. In: GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. 7.ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LA TAILLE, Yves de, (1951) et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão** . São Paulo: Summus, 1992.

SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

PASSOS, Flávio J. **Reunião do fórum Intermunicipal de Gestores Promoção Igualdade Racial**

mailto:br2ébano@yahoo.com.br],[HTTP:tedxtalks.ted.com/vídeo/Reaes-tnico-raciais-e-educacao-p](http://tedxtalks.ted.com/vídeo/Reaes-tnico-raciais-e-educacao-p); Search:tag: % 22 tedxuff% 22, quarta-feira, 9 de janeiro de 2013 17:19.

PINTO, Regina Pahim. et al. **Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas**. São Paulo, 2011.



PÔSTERES

O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA PÚBLICA EM TERESINA- PI

*Emanuelly Mascarenhas e Silva*⁹²
*Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva*⁹³

RESUMO: As sociedades são formadas na diversidade, portanto, os sistemas educacionais não podem ignorar as identidades das minorias, entendidas não apenas em termos numéricos, mas em função das relações de poder que as excluem, sistematicamente, dos sistemas de representação, dentre os quais, a escola. O Brasil é um país de cultura escravocrata e com grande miscigenação de raças, fatores estes que contribuíram para a existência de diversidades de culturas, valores e crenças. Somando-se a isso encontramos as desigualdades oriundas dos vários anos de exploração econômica do proletariado, aos 350 anos de escravidão negra e da subsequente abolição sem a acolhida no mercado de trabalho dos negros e sem que fossem propiciadas as condições mínimas para eles subsistirem. A maior parte dos discursos observados nas escolas acerca das diferenças prima pelo discurso do “somos todos iguais” compreendendo-se que a escola deve trabalhar com eles o senso crítico acerca das diferenças, principalmente por meio do diálogo entre seus diferentes segmentos, uma vez que é uma instituição que tem um importante papel na difusão das ideias antirracistas, devendo adotar uma postura adequada no combate ao preconceito. Este trabalho vislumbra uma reflexão sobre o papel da escola e da formação de seus membros na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação, verificando como a discriminação racial afeta o aluno em seu ambiente escolar, devendo constatar se o racismo prejudica ou não a sua aprendizagem e posteriormente, sua vida social. O interesse em refletir acerca do papel da Escola Estadual na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação, ocorreu devido à percepção que ao longo da História do Brasil, o negro vem sendo estigmatizado. Isso aconteceu e, ainda acontece devido à fomentação historiográfica ter sido construída perante o eurocentrismo.

Palavras-chave: Escola pública. Diversidade de Culturas. Preconceito Racial.

INTRODUÇÃO

O interesse em refletir acerca do papel da Escola Estadual na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação, ocorreu devido à percepção que ao longo da

⁹² Emanuelly Mascarenhas e Silva Mestranda em Ciências da Educação pela Anne Sullivan University, Graduada em Serviço Social pela FCG-MG. E-mail: manumascarenhas.em@gmail.com

⁹³ Doutora em Educação pela Lusófona de Humanidade Lisboa- Portugal, mestrado em Ciências da Educação pela Lusófona de Humanidade Lisboa Portugal, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela UFRJ, Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela UVA, e Licenciatura plena em Pedagogia pela UFPI. E-mail: doutorandamascarenhas@hotmail.com



História do Brasil, o negro vem sendo estigmatizado. Isso aconteceu e, ainda acontece devido à fomentação historiográfica ter sido construída perante o eurocentrismo.

A pluralidade cultural tem sido tema de grandes discussões ao longo da história. De acordo com Gonçalves (2004, p. 23), “as políticas sociais, em especial as que se referem à educação, têm como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relacionados aos direitos de cidadania”.

O Governo Federal instituiu a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Assim diz a lei:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2004, p. 35).

Essa decisão vem valorizar historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. Mas apesar das leis que tratam o racismo como crime inafiançável, aplicando inclusive penas de reclusão, ainda é bastante expressivo o número de pessoas que dizem já ter presenciado ou ter sido discriminado em consequência de sua raça, inclusive no ambiente escolar.

A escola é o espaço onde se encontra a maior diversidade cultural e por isso tem se transformado no local mais discriminador. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para o professor, por ele ser o mediador do conhecimento, ou melhor, um facilitador do processo ensino- aprendizagem.

Trata-se de um estudo que tem como objetivos verificar como a discriminação racial afeta o aluno em seu ambiente escolar, constatar se o racismo prejudica ou não a aprendizagem do aluno e posteriormente sua vida social, assim como analisar os relatos de casos de preconceito racial ocorridos em sala de aula ou no ambiente escolar,



identificando até que ponto a escola tem se comportado como uma organização multicultural.

PRECONCEITO E EDUCAÇÃO

O preconceito racial constitui-se em um grave problema existente nos dias atuais, presente em toda a sociedade, de um modo geral e conseqüentemente o espaço educativo não está ausente desse processo, algo que existe desde há muito tempo.

As raízes das práticas racistas contra os negros no Brasil remontam à chegada das primeiras levas de africanos que aqui aportaram na condição de escravos. Hoje, passados mais de cem anos da abolição da escravatura, as marcas deixadas pela opressão ainda se fazem presentes sob a forma de preconceito, discriminação e exclusão social, sendo esta compreendida na sua dimensão política, econômica e cultural no processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis. O dicionário do pensamento social do século XX nos diz que:

Qualquer conjunto de crenças que classifique a humanidade em coletividades distintas, definidas em função de atributos naturais e/ou culturais, e que organize esses atributos em uma hierarquia de superioridade e inferioridade, pode ser descrita como racista (p. 643).

Quando se fala em educação o que logo vem em mente é, um espaço de formação e desenvolvimento de indivíduos. Falar em educação é acreditar que o pleno desenvolvimento de uma criança só é efetivo quando ela passa por um processo de escolarização institucional. Isso não significa dizer que, o sujeito só aprende na escola e que os outros ambientes sociais não sejam importantes, mas que para nossa sociedade a educação oferecida no espaço educativo é fundamental para o pleno desenvolvimento do indivíduo, principalmente nos anos iniciais de sua vida. Deste modo, a socialização recebida na infância é significativa para o desenvolvimento dos futuros cidadãos, como afirma Cavaleiro (2005, p.17).

A experiência escolar amplia e intensifica a socialização da criança. O contato com outras crianças da mesma idade, com outros adultos não pertencentes ao grupo familiar, com outros objetos de conhecimento, além daqueles vivido pelo grupo familiar vai possibilitar outros modos de leitura do mundo.



Para compreender a origem do preconceito na escola, necessário se faz entender primeiro como ele se originou na sociedade. O preconceito surgiu na sociedade a partir do momento em que ela deixou de ser um espaço coletivo, onde as pessoas viviam sem maiores preocupações e o que era produzido em comum era dividido com todos e imediatamente consumido, não havendo superprodução e, portanto, não havendo também a necessidade de acumulação de excedentes.

No Brasil a educação é um direito estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (artigo 208, inciso IV), que a reconhece como direito de todas as crianças em idades de 0 a 06 anos em instituições públicas de ensino (creches). Assim também como a Lei 8069/91, do Estatuto da Criança e do Adolescente que garante o direito à:

[...] liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoas humanas, humanos e sociais garantidos na constituição e nas Leis; [...] a educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...] igualdade de condição para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitados por seus educadores; e ter respeitado os valores culturais, artísticos e históricos próprios no contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a este a liberdade de criação e o acesso às fontes culturais (CF, artigo 208, inciso IV).

No tocante à questão do preconceito, o que a escola pode fazer para contribuir para sua minimização nas diversas formas de tratamentos que a sociedade tem exposto, estigmatizando e prejudicando a formação de sujeitos? Para Lopes: (2001 *apud* MUNANGA, 2005, p. 189):

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometido com essa necessidade de mudanças e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente. [...] a educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-las para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são.

Assim, é possível compreender a educação como um exercício de construção de conhecimentos, formando cidadãos críticos e capazes de se posicionar perante o



sistema, sua organização e relações sociais estabelecidas entre os sujeitos sob uma visão de país antirracista.

A educação no Brasil, segundo a professora Ceres Santos, da UNEB, “vem se utilizando de uma prática que forma indivíduos com um nível de cultura preconceituoso, alicerçado a uma visão de mundo que determina que tudo que é diferente, é errado ou inferior, mas nunca de forma igual”. Entende-se assim que a prática do preconceito é quase que intrínseca à própria natureza humana e que, de certa forma, não somos educados para erradicar essa prática no nisso cotidiano.

Não se pode assegurar que as escolas convivem com a tolerância e o preconceito em sua prática educativa. No espaço escolar é comum que os educadores transmitam para seus alunos, posturas e ações sobre o preconceito que circulam na sociedade, especificamente através da linguagem verbal, simbólica e informal.

Apesar de adotarmos o discurso da diversidade cultural no Brasil, é notório que a escola ainda não está preparada para lidar com certas situações de racismo, onde, infelizmente, é comum presenciarmos o preconceito, quer seja de educando com educando, trocando intrigas como, por exemplo: “só sendo preto”, “o preto, quando não suja na entrada, suja na saída, ou ainda: “preguiçoso”, “neguinho”, “pretinho”, “tição” etc., quer seja do próprio corpo funcional da escola, demonstrando o quanto nossa sociedade ainda vive arraigada no preconceito contra a raça negra, apesar da escravidão já ter sido abolida no Brasil há mais de 120 anos.

O PRECONCEITO RACIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA

É preciso entender que o racismo, infelizmente, é uma realidade no cotidiano escolar não somente nas falas dos alunos, como também nas omissões de muitos funcionários da escola, inclusive professores. E na medida em que essa realidade vai sendo ignorada, a discriminação silenciosa vai ganhando força e oprimindo ainda mais os alunos negros. Sobre isso, Castro e Abramovay (2006, p. 245) ressaltam:

A discriminação na escola não é apenas uma prática individual entre os atores escolares, mas são principalmente ações e omissões do sistema escolar que podem contribuir para prejuízos na aprendizagem do aluno negro, minar o seu processo identitário e deixar mágoas, sofrimentos, muitas vezes não expressos.



No entanto, a escola não deve ser vista somente como o local onde as mazelas sociais são reforçadas, antes, ela é também, fonte para se discutir os dilemas urgentes da humanidade. Entre esses dilemas se encontra a questão do racismo, e os atores escolares precisam enxergar esse potencial catalisador da educação no combate do mesmo. A escola, como cenário fértil para os grandes debates, precisa se assumir, por meio de seus componentes, como uma protagonista na luta contra qualquer tipo de discriminação.

Segundo Cavalleiro (2003, p. 19), o cotidiano escolar apresenta-se marcado por práticas discriminatórias que condicionam a percepção negativa das possibilidades intelectuais, profissionais, econômicas e culturais e propicia, ao longo dos anos, a formação de indivíduos, brancos e negros com fortes ideias e comportamentos hierarquicamente racializados e carregados de estereótipos.

Nesta etapa foram levantados dados com vistas a organizar um perfil da escola considerando aspectos como: dados de identificação, composição da equipe gestora, estrutura física, organização do trabalho pedagógico, espaços de democracia e participação no cotidiano da escola e, por fim, a análise das experiências identificadas como preconceituosas ou discriminatórias. Tais dados foram coletados por meio de análise documental, entrevistas e observações, tendo como sujeitos os componentes da equipe gestora, três professores e quatro alunos identificados como aluno A, B, C, D.

Caracterizações do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Teresina, tendo como objetivo analisar como vem ocorrendo o processo de desenvolvimento da formação de uma consciência antirracista no âmbito dessa escola.

Para o levantamento e coleta de dados, utilizamos a entrevista, cujo teor é descrito no decorrer do trabalho. Fez-se uso dessa técnica para buscar captar o sentido e a interpretação sobre discriminação racial no cotidiano escolar dos sujeitos desta pesquisa. Minayo (1994, p. 57) assinala que a entrevista pode ser entendida sob dois aspectos: “[...] num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância de linguagem e do significado da fala. Já num outro nível, serve como um meio de coleta de informação sobre um determinado tema



científico”. O uso da entrevista no contexto desta pesquisa contribuiu para obtenção de opinião dos sujeitos sobre as manifestações de discriminação no cotidiano escolar.

A metodologia aplicada alia-se ao método investigativo teórico da pesquisa de campo. Para fim de delimitação concreta e definição clara do objeto da pesquisa em questão faz-se o uso de uma pesquisa bibliográfica, procurando utilizar os mais diversos documentos tais como: livros, constituição federal, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), e para uma boa resposta foram realizadas entrevistas no período de 2012, correspondente ao primeiro período, onde os sujeitos entrevistados foram: gestores, professores, funcionários administrativos e alunos.

A Unidade Escolar, fundada em julho/1992; oferece ensino fundamental de 5ª a 8ª série e ensino médio, atendendo atualmente a 900 alunos nos turnos manhã, tarde e noite.

A referida escola tem excelente interação com a comunidade, ocupa seu espaço físico com oficinas, eventos de igreja, com diferentes doutrinas, associação de moradores, festas (aniversários e casamentos) e outros.

O objetivo desta instituição de ensino é desenvolver no aluno a capacidade de aprender, compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores da sociedade, formando atitudes, criando e respeitando valores, além de aproveitar todas as oportunidades possíveis no sentido de fortalecer vínculos da família, os laços de solidariedade humana e tolerância entre as pessoas.

A escola desenvolve projetos de grande importância, como por exemplo, “Teresina em foco”, “preservação do patrimônio escola”, “construindo uma cultura de paz”, “a arte na escola” e “mais leitura”. Tem como missão assegurar um ensino de qualidade e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e preparados para os desafios do mundo moderno, oferecendo uma educação democrática que garanta a formação de pessoas politicamente e moralmente ativas, conscientes de seus direitos e obrigações, responsáveis e respeitadas, comprometidas com a defesa e dos direitos humanos, sensíveis e solidárias no meio em que vivem.

Tendo em vista que a escola está a serviço da comunidade, considerando que as decisões escolares serão determinadas mediante aprovação da comunidade escolar (gestor, supervisor, pais, professores, conselho escolar e demais funcionários) ali se realizam reuniões da comunidade, festas cívicas e sociais, desenvolvendo-se na escola



certa conscientização de todos no sentido de garantir o comprometimento e a responsabilidade da comunidade.

A PERCEPÇÃO DOS EDUCADORES E ALUNOS SOBRE A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO.

A pesquisa foi realizada em uma U.E. Pública em Teresina - PI, com o objetivo de possibilitar uma reflexão mais ampla sobre o verdadeiro exercício de cidadania, permitindo a interação de todos os envolvidos no contexto escolar para a desconstrução do racismo, preconceito e discriminação.

Os questionários foram aplicados aos gestores da escola e a quatro alunos, com idade entre 10 e 15 anos, estudantes do 6º ao 9º ano. Na intenção de manter em sigilo os nomes dos sujeitos pesquisados, eles serão nomeados das seguintes formas: Gestores A, B, Professores A, B, C, e Alunos A, B, C, D. Na tentativa de investigarmos qual a visão que cada sujeito tem a cerca do preconceito e discriminação na escola, procuramos com o uso de um questionário, conhecer a opinião desses sujeitos. Nesse sentido, iniciamos o questionamento perguntando se eles se consideram racista.

Vejamos como eles se posicionaram:

Gestor A – Quando se fala em racismo e discriminação muito já fala sobre cor, ele é negro, ele é preto, eu não quero ser amigo dele, então já olha com olhos diferentes, mas nós estamos trabalhando sobre igualdade e respeito...

Professor A – O racismo tem que ser entendido como um obstáculo à garantia do direito humano à educação porque ele limita as oportunidades, e as condições para que a população negra seja reconhecida como detentora de direitos. Creio que não sou racista.

Professor B – Eu não acho que existe discriminação aqui na escola, pois os alunos brancos brincam com os negros, sentam juntos e eu não me considero uma pessoa racista.

Professor C - Eu não me considero racista, mas admito que no fundo, todos nós temos um pouco de preconceito contra as pessoas de cor.

Aluno A- Às vezes a gente fala que não discrimina ninguém, mas discrimina sim, talvez não só o negro, mas você tem alguma coisa, com a pessoa, de você mesma, e você sabe que não é certo, mas está dentro de você.

Aluno B - Eu não me considero racista até mesmo porque eu sou negro.

Aluno C- Eu digo que não sou racista, mas também não gosto muito de me misturar com os negros não, mas nada contra eles.



Aluno D - Eu admito que não gosto de negros, mas aqui na escola tenho alguns colegas de cor e até já mudei minha ideia a respeito disso, pelo menos com relação a esses “meus colegas” daqui.

De acordo com as respostas dos sujeitos, percebemos que as falas evidenciam a existência de manifestações racistas e discriminatórias nas relações na escola, mas parecem passar a falsa ideia de desconhecer esse fato ou simplesmente o ignoram como se tentassem minimizar o problema do preconceito na escola ou ainda, fazer de conta que ele não existe.

O preconceito na cultura brasileira é um fato. É comportamento arraigado e reproduzido, porém não pode continuar sendo aceito ou disfarçado, por isso a questão deve ser abordada abertamente, sem constrangimento. Educadores que até então adotavam o silêncio como forma de não enfrentar os conflitos, por omissão ou por falta de preparo, se quiserem poderão fazer a diferença na escola.

Quanto ao fato de ter presenciado algum tipo de preconceito racial em seu cotidiano e sua reação, foi feita a seguinte abordagem aos gestores e professores envolvidos na pesquisa:

Você já presenciou alguma cena de discriminação racial na escola?

Gestor A – Eu não vejo muita discriminação na escola, às vezes tem uma briguinha por causa de apelidos, ou porque chamou de macaco, mas a gente resolve.

Professor A – Sim. Nesses casos, a gente conversa, diz que não pode fazer isso, e pedimos para os alunos pedir desculpas. Ou às vezes não interiro, pois logo estão brincando juntos novamente.

Professor B – Já presenciei algumas cenas de discriminação aqui na escola, principalmente agressões verbais. Nesses casos, sempre procuro interferir tentando conscientizá-los da importância de conviver com as diferenças.

Observando as respostas nota-se que o percentual de discriminação na escola é alto, principalmente em se tratando de uma prática que deveria ter sido erradicada no Brasil há muitos anos.

Percebe-se nos depoimentos que os sujeitos não percebem, ou não querem perceber a extensão da discriminação racial nesses conflitos, pois não identificam neles



atitudes de preconceito e discriminação racial e que estas podem causar marcas profundas nos sentimentos dos discriminados.

Uma das estratégias para desconstruir e combater idéias preconceituosas no ambiente escolar é não fechar os olhos, a boca e os ouvidos para as situações e circunstâncias em que elas ocorrem, e sim, se posicionando com conhecimento e compromisso para contribuir para a mudança de mentalidade.

Em relação a sentir-se vítima de preconceito racial e onde isso comumente ocorre, fizemos a seguinte pergunta aos alunos:

Você já sofreu algum tipo de discriminação por causa da sua cor na escola?

Aluno A - Não se depara com o preconceito à primeira vista. Essas coisas vêm pouco a pouco, quando se começa a descobrir que você entra em alguns lugares e percebe que te olham diferente. Isso já aconteceu comigo na escola.

Aluno B - Professora, eu sei o que é discriminar [...] um dia a professora foi trabalhar sobre escravos, foi uma bagunça, os alunos começaram a rir e falar que a B. era escrava, preta tinha que apanhar. A professora mandou parar, ela chorou.

Aluno C - Eu não gosto que eles falam que eu sou biscoito torrado, carvão, eu brigo com eles, na hora do lanche eles ficam me perturbando. A coordenadora foi na sala e pediu para eles pararem, mas eles continuam me chamando por apelido.

Aluno D - Alguns colegas ficam falando que eu sou preto, macaco, eu falei para a tia, ela não fala nada.

Aluno E - Eu não sinto nada, eu não ligo, eu não acho que é discriminação, meu irmão é branco, porque meu padrasto é branco, minha mãe é morena, eu sou moreno. Eu não sou preto.

O contexto escolar tem como finalidade consolidar a gestão escolar sem preconceito, a partir do estabelecimento de relações de respeito, solidariedade e compromisso com vistas à melhoria da qualidade social da educação. É importante entender que o respeito não se decreta e não se impõe, mas se conquista com diálogo.

O depoimento de um aluno negro denominado Aluno E me chamou a atenção, pois ele disse que não sofre discriminação, pois na escola não há esse tipo de atitude.

Esse aluno estava sempre sozinho, era muito calado, não participava das brincadeiras, comemoração e, poucas vezes, conversava com outros alunos. O silêncio,



muitas vezes denuncia situação de discriminação. Esse aluno pode estar passando por um processo de internalização por conta do estigma de ser negro.

Havia outros alunos negros também isolados nos espaços da escola, no momento do recreio, nas aulas de educação física, pois estavam sempre sozinhos; e também observei que alguns alunos não saíam da sala no recreio. O isolamento desses alunos no contexto escolar é gerado por um sentimento de inferioridade decorrente da interiorização de estereótipos negativos acerca da imagem do negro que circulam nos ambientes de convivência desses sujeitos.

Munanga (1999, p.26) critica o “racismo brasileiro silenciado” ou dissimulado, que nega a existência do preconceito e da discriminação racial na educação básica. Para ele, esse tipo de racismo é fundamentado pelo discurso da democracia racial.

O mito da democracia racial no Brasil traz a ideia de que neste país há uma relação harmônica entre as pessoas, isto é, não há preconceito nesta sociedade. Como também nos assinala Gomes (2001, p.92) “[...] o racismo no Brasil é um caso complexo e singular, pois ele se afirma pela sua própria negação. [...] mas mantém-se presente no sistema de valores que regem o comportamento de nossa sociedade”.

Segundo Abramovay (2006, p.79), mais problemático do que posturas que alimentam o racismo é a miopia social, ou seja, o não reconhecimento que a diferença, a discriminação e o preconceito existem e a falha em considerar brincadeiras, apelidos e tratamentos violentos aos que são negros podem, na prática, significar a produção do racismo.

No ambiente escolar os estereótipos sobre o negro são amplamente difundidos sob brincadeiras. Mesmo os alunos denunciando as práticas de discriminação, alguns interpretavam estas atitudes como brincadeiras. As “brincadeiras” naturalizam os preconceitos na escola. Assim a discriminação racial passa a ser minimizada escamoteando o sofrimento dos alunos alvos dessas brincadeiras.

O que fica evidente é que tanto professores, diretores e alunos são vítimas de imaginário social que supervaloriza a cultura branca, eurocêntrica, e colaboram para naturalizar a ideologia do branqueamento forjada pela classe dominante branca que não quer perder seu poder e espaço.

Na concepção dos sujeitos que participam deste estudo, o que ainda se vê é a falta de compromisso entre alguns integrantes dos grupos que atuam no cotidiano



escolar. Porém, profissionais atuantes, comunidade comprometida, alunos conhecedores dos seus direitos e deveres são elementos essenciais para que a prática antirracista cresça e apareça dentro das escolas públicas como um todo.

Os entrevistados identificaram com frequência a discriminação racial ligada à trajetória escolar, pois piadas feitas em função da cor, aparecerem principalmente nos relatos dos estudantes negros.

A percepção da discriminação racial pelos alunos, evidenciada nas entrevistas, leva a concluir que o mito da democracia racial não vigora no contexto nas relações entre os alunos e também entre os demais membros da escola, porém as práticas de discriminação racial persistem ainda no cotidiano escolar.

Apesar da pesquisa não ter contado com um número elevado de participantes, foi possível ter uma noção do caminho que tem sido percorrido para uma efetiva educação antirracista. Embora haja por parte dos profissionais consultados certo empenho em combater o racismo, se percebe que são ações isoladas, pois os educadores não contam com um projeto pedagógico que auxiliem no trato a essas questões, que promova junto à comunidade escolar discussões sobre essa temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostrou nas falas dos sujeitos a concepção de que tudo está caminhando dentro da normalidade e quase nada os incomodam. Entretanto, a situação dos alunos negros continua a mesma, pois continuam sendo discriminados, esquecidos, recebendo julgamentos negativos.

Os relatos dos alunos permitiram entender no movimento das suas relações que estereótipos sobre o negro circulam entre eles por meio de piadas, apelidos entre outros. Nesse sentido, características como a cor, cabelos, formato dos lábios, nariz dos alunos negros são referências negativas que atuam anulando o negro.

Verificamos relativo “descaso” da escola pelo reconhecimento das múltiplas “identidades” e pelas diferentes culturas dos segmentos que historicamente integraram a formação de nosso país, como tarefa indispensável de formação para o exercício da cidadania.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

A escola deve ser um espaço exemplar, um lugar onde a intolerância não só deva ser proibida, porém entendida como algo sem sentido e prejudicial ao funcionamento da sociedade. O racismo deve ser cada vez mais restrito, principalmente em um local de multiplicação de práticas positivas, como as salas de aula, até que ele fique cada vez mais restrito à mente dos preconceituosos, chegando ao estágio em que ele não faça mais sentido.

Verifica-se então que a tarefa da escola não é simplesmente punir ou patologizar, mas educar - construir, com os alunos, novas visões de mundo, de sujeito, e novas possibilidades de convivência, respeitando e compreendendo as diferenças.

Ao fim deste estudo acreditamos que, assim como essas ideias foram construídas, podem e devem ser desconstruídas. Como disse Nelson Mandela, “uma pessoa não nasce com ideias racistas ou sentimentos de superioridade ou inferioridade. Elas aprendem”. Neste caso a educação escolar tem um papel fundamental na reversão dessa aprendizagem.

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, deve estar comprometida com essa necessidade de mudanças e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, MIRIAM; CASTRO, Mary Garcia (Coord.). **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Antirracismo e seus paradoxos**: reflexões sobre cota racial, raça e racismo. São Paulo: Annablume, 2004.

AURÉLIO, B. H. F. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d. 2001.

BATISTA, A.S. **Preconceito e discriminação como expressões de violência**. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11632.pdf. Acesso em: 10 fev. 2014.
SOUZA, R.C. **Atitude, preconceito e estereótipo**. 2012.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Resolução CNE/CP1/2004**. Seção 1, p. 11. D.O.U. 22 de junho de 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania o Brasil: o longo caminho**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 219.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

COELHO, Ildeu Moreira. **Curso de Pedagogia**: a busca da identidade. In: Formação do educador: a busca da identidade do Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Série Encontros e Debates, nº 2.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Dominus, Edusp, 1980.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio**: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau de 1º a 4ª série. Rio de Janeiro: Atual 2004.

GOMES, Heloísa Toller. **O negro e o romantismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Atual, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais** 1999. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

KOURYH, Jussara Rocha. 1956- **Histórias do Brasil Afro indígena**/Recife: Bagaço, 2008.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Carlos. **Sociologia do Negro Brasileiro**. Ática, São Paulo, 1994.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

_____. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2000.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e de preconceito racial de origem: sugestões de um quadro de referência para interpretação do material sobre relações sociais no Brasil**. São Paulo: T A QUEIROZ. 2006.

ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma. **Rompendo silêncios: história da África nos currículos de Educação Básica**. Brasília, 2007.



IMPLANTAÇÃO DE LEI 10.639/2003 EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM TERESINA

*Francisca Maria do Nascimento Sousa*⁹⁴
*Francilma Ribeiro Alves de Araújo*⁹⁵
*Josélia dos Reis Pinto dos Santos*⁹⁶

RESUMO: O presente texto sintetiza uma pesquisa que tem como título, A aplicação da LEI 10.639/2003 nos currículos escolares de séries iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Trabalho em desenvolvimento pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Faculdade Santo Agostinho. Tem como objetivo avaliar o processo de implementação da Lei 10.639/2003, em escolas da Rede Municipal de Teresina, tendo em vista a importância dessa temática para a construção de novos conceitos e concepções sobre a constituições étnico-racial da sociedade brasileira e, em especial, sobre as contribuições dos africanos e afrodescendentes na construção desta nação. Pretende-se com este estudo conhecer e analisar os documentos referências que dão suporte aos objetivos e conteúdos ministrados em sala de aula tais como: o Plano Municipal de Educação de Teresina, as Diretrizes Curriculares do Município de Teresina e os Currículos das escolas campo. Pretende-se conhecer até onde esses documentos são compatíveis como o proposto pela Lei 10.639/2003, no que se refere à inclusão dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira como temas obrigatórios nos currículos escolares. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que será organizada a partir da elucidação de dados documentais. Caracteriza-se ainda como sendo um estudo de caso de natureza aplicada, pois resultará em aplicação prática em escolas. A amostra está sendo feita em três escolas da Rede Ensino de Teresina, sendo uma da zona norte, uma da zona sul e uma da zona sudeste, englobando um significativo campo desta Rede de Ensino. Os resultados obtidos até agora demonstram pouca consistência entre a orientação da referida lei e os documentos em análise. Adotou-se como aporte teórico autores como Moreira; Candau (2014), Muller; Gomes (2012); Munanga (2014); Gomes; Sousa (2011), dentre outros.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Currículo escolar. Diversidade étnico-racial.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento das contribuições dos afrodescendentes na construção do Brasil tem provocado um debate importante no processo de rediscussão do currículo escolar e dos conteúdos ensinados em sala de aula. Ao fazer sérias críticas ao viés eurocêntrico e excludente de como as escolas abordam a formação da sociedade brasileira, na qual os negros não passaram de mão de obra bruta e passiva, abriu-se entre

⁹⁴ Mestre, docente da Faculdade Santo Agostinho e Professora orientadora da pesquisa.

⁹⁵ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho – FSA.

⁹⁶ Aluna do curso de Pedagogia da Faculdade Santo Agostinho – FSA.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

os educadores a possibilidade de reconstruirmos novos parâmetros para os estudos da história e da cultura brasileira.

Articulado a esse debate crítico e com forte influência do movimento negro, surge a Lei 10.639/2003, a qual regulamenta a inclusão dos conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira como tema obrigatória nos currículos escolares. Hoje, cerca de 13 anos após a existência da referida lei, vê-se como necessário conhecer até onde se avançou nas mudanças curriculares das escolas brasileiras e até onde este instrumento legal está sendo colocado em prática.

O presente texto, síntese de uma pesquisa em andamento desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Teresina, pretende analisar a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, nesta rede de ensino.

A IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURRÍCULOS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE TERESINA

A questão da diversidade cultural é hoje um tema que exige a atenção de profissionais de diferentes áreas. Vemos que a cada dia os movimentos identitários e culturais vem ganhando espaços, assim, podemos dizer que a tônica do movimento social dá-se hoje por questões de grupos específicos como gênero, etnia, diversidade sexual, pessoas com deficiência e outros.

Devemos considerar que uma realidade posta assim exige da escola uma mudança de atitude no que se refere à definição de currículo, como bem compreende Moreira; Candau (2014, p. 7), quando dizem:

Os processos educacionais estão desafiados pelas questões relativas às diferenças culturais e instados a enfrentar sua incidência, tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito do currículo, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas.

Esta citação nos chama a atenção para a complexidade do trabalho do professor hoje e a necessidade de discutirmos, de forma crítica, sobre o currículo escolar e os conteúdos ensinados no dia a dia da escola, bem como a prática pedagógica cotidiana de cada profissional educador.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Trazendo o debate para o campo da questão étnico-racial, foco central do desta pesquisa, podemos ver o quanto é importante instrumentos como a Lei 10.639/2003, quanto legitima a importância e determina a inclusão nos currículos escolares de conteúdos que reconheçam e valorizem a história e cultura africana e afro-brasileira.

Reconhecer a necessidade de trabalhar a diversidade étnico-racial brasileira é partir do pressuposto de que o Brasil é um país racista, superando a antiga ideologia da democracia racial defendida por Gilberto Freyre (2006), em seu livro Casa Grande e Senzala. Todavia esse racismo nem sempre se apresenta de forma explícita, aberta, como as manifestações que vemos, tão comumente, nos estádios de futebol. É mais corriqueiro dá-se de forma camuflada; em piadas, “brincadeiras e gracinhas”. Para Sousa (2001, p.16)

A difusão da ideologia de uma sociedade racialmente democrática caracteriza-se como uma estratégia política que, ao menos tempo isenta o poder dominante de tomar atitudes concretas contra a discriminação real e desestimula os negros a lutarem contra tal situação.

E ainda para Cavalleiro (1998, p. 42) essa ideologia visa “manter os conflitos étnicos fora do palco das discussões... e encobrir as práticas racistas existentes no território nacional”.

A escola como instituição integrante do todo social, também tende a reproduzir essas ideologias racistas e discriminatórias. E como isso se dá? Através de seu currículo essencialmente eurocêntrico, dos conteúdos ministrados em sala de aula, da ausência de informações positiva sobre a África e os afro-brasileiros. Isto se dá também quando se minimiza a participação dos negros na formação histórica do Brasil, reduzindo-os ao trabalho braçal; quando os apresentamos como isentos de capacidades cognitivas e reflexivas, e ainda mais grave, quando se reduz os africanos a sinônimo de escravos, desprovidos do violento significado político, social e econômico que contem esta palavra. Segundo Carvalho (2015, p. 2):

Quando nos referimos, em sala de aula, ao escravo africano, nos equivocamos, pois ninguém é escravo – as pessoas foram e são escravizadas. O termo escravo, além de naturalizar essa condição às pessoas, ou seja, trazer a ideia de que ser escravo é uma condição inerente aos seres humanos, também possui um significado preconceituoso e pejorativo, que foi sendo construído durante a história da humanidade. Além disso, nessa mesma visão,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

o negro africano aparece na condição de escravo submisso e passivo. Portanto, a palavra escravo não existiria sem o significado do que é o trabalho e das condições para o trabalho” imposto a esse população.

Reduzir os conteúdos escolares referentes ao povo africano e seus descendentes, no Brasil, à situação de escravos submissos e povos inferiores, tem se constituído como um dos elementos centrais da cultura racista até hoje tão solidificada neste país, desenvolvendo no segmento branco, ou embranquecido, um sentimento de superioridade frente aos negros, que ao contrário, tendem a desenvolver uma auto-imagem inferiorizada.

Permitir que tais violências continuem sendo reproduzidas na sociedade brasileira, especialmente nos espaços escolares os quais tem como princípios construir relações de respeito e igualdade, torna-se inadmissível em pleno sec. XXI. Esse é o sentido maior da Lei 10.639/2003, que hoje já não é mais uma lei solta pois já faz parte da LDB 9394/96, compondo os artigos 26-A e 79-B, da lei maior da educação nacional.

A Lei 10.639/2003 que resulta da reivindicação do movimento negro é embasada também por numerosos estudos (MULLER; GOMES, 2012; MUNANGA, 2014; GOMES; SOUSA, 2011; MOREIRA; CANDAU, 2014), que demonstram ser os conteúdos escolares discriminatórios e racista; portanto “prejudiciais à construção de relações sociais igualitárias, não favorecendo o reconhecimento das diferenças individuais e coletivas por não trabalhar a partir do princípio da diversidade étnico-raciais deste país” (GOMES; SOUSA, 2011, p. 64).

Com a implantação da Lei 10.639/2003, tornou-se obrigatório o redirecionamento dos estudos educacionais sobre a África e os afro-brasileiros, propondo novas diretrizes e novas abordagens sobre o tema.

Aliás, este plano de implementação deve ser visto como o documento básico para todas as escolas e instituições que pretendem começar a implantar em suas práticas pedagógicas ações de superação dos racismos e das discriminações em seu interior. Elaborados por intelectuais militantes e tornado documento oficial do Ministério da Educação, traz em seu texto excelentes ideias e estratégias de concretização da Lei nas escolas. Diz ainda que os Sistemas de Ensino devem:



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2010), na construção do futuro PNE (2011-2020), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. (BRASIL, 2004, p.7)

Apesar da educação brasileira sempre ter apresentado um viés elitista e excludente, fato que dificultou o acesso das classes populares e em especial do segmento negro aos conhecimentos escolares, nas últimas décadas essa realidade vem se modificando, e hoje, o país está muito perto de universalizar o acesso à escola, especialmente no que se refere ao Ensino Fundamental.

Todavia outros desafios são postos, entre os quais destacam-se: a baixa qualidade do ensino público; a não continuidade dos estudos, visto que muitos adolescentes não concluem, se quer, o Ensino Fundamental; e ainda a questão dos conteúdos curriculares que, por serem esses excessivamente eurocêntricos tem sido forte instrumento de reprodução das discriminações raciais; como podemos constatar por esta citação:

Estudos realizados no campo das relações raciais e educação explicitam que a população afrodescendente está entre aquelas que mais enfrentam cotidianamente as diferentes facetas do preconceito, do racismo e da discriminação que marcam, nem sempre silenciosamente, a sociedade brasileira. O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negros, nas séries finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negros que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país. (BRASIL, 2004, P.7)

Todavia a concretização da Lei 10.639/2003 - instrumento legal criado para alterar esta realidade - tem sido negligenciado na sua implementação, e ainda vemos pouca mudança nos currículos e programas escolares, mantendo ainda uma visão conservadora e reprodutivista em relação aos estudos e conteúdos sobre a África e os afro-brasileiros. Segundo Gomes e Sousa (2011, p. 53), “o desafio passa pela sensibilização dos administradores escolares, dos conselhos de educação, professores e todos os que fazem a escola”. Qualificar os livros e outros instrumentos didáticos com



melhores e maiores informações sobre a histórica e cultura dos afro-brasileiros, bem como incentivar estudos e pesquisas nesta área, trará certamente bons resultados.

O Brasil como um país de formação étnico/racial diversa, culturalmente baseado em ideário provindo do darwinismo social e dos princípios de superioridade racial, precisa enfrentar este grande desafio de se reconstituir em cima de ideias e conceitos que reconheçam e valorizem as suas diferentes origens como oriundas de civilizações.

A presente pesquisa objetiva analisar a aplicação da lei 10.639/2003 nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Isto se fará mediante a análise de documentos oficiais como: o Plano Municipal de Educação de Teresina, as Diretrizes Curriculares de Teresina e os Currículos de Escolares do município de Teresina.

Entendemos que o aparato legal é importante para a garantia de direitos sociais, especialmente dos grupos menos favorecidos, todavia sabe-se que a lei em si é morta, só tem valor quando se torna algo real, palpável e concretizado na realidade vivenciada. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004, p.32), preocupa-se quando diz que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas.

Diz ainda que o Conselho Nacional de Educação deve realizar levantamento, no âmbito de cada sistema, da presença de conteúdos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como estabelece a Resolução, acima citada.

Compreende-se que a consolidação de um país mais igualitário tanto social quanto no aspecto étnico-racial, passa pelo conhecimento e das problemáticas causada pelo racismo, bem como pela tomada de posição e pela implantação de ações concreta de enfrentamento a tal problemática.

CONCLUSÕES PRELIMINARES



Com esta pesquisa pretende-se conhecer a até que ponto a Lei 10. 639/2003, já está sendo concretamente implantada no dia a dia das escolas da Rede Municipal de Ensino de Teresina. Pretende-se também avaliar as metas e estratégias que a rede vem utilizando para por em prática os conteúdos, conhecimentos e saberes previstos na referida lei e ainda como vem se dando a formação de professores para trabalhar essa temática.

Esperamos poder contribuir para uma maior e melhor compreensão deste tema, bem como para a superação dos racismos e preconceitos.

A presente pesquisa visa exatamente isto, analisar até que ponto a Lei 10.639/2003, vem sendo implantada em escolas da Rede Municipal de Educação de Teresina, contribuindo para uma maior reflexão e tomada de decisão em relação à concretização desta Lei no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto / 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, DF: Petry, 2004.

CARVALHO, Leandro. **A Lei 10.639/ 2003 e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <<http://educador.brasile scola.com/>>. Acesso em 19/02/2016.

CAVALLEIRO. Eliane S. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** S. Paulo, 1998. Dissertação de Mestrado. USP.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala.** 48 ed. São Paulo: Globo, 2006.

GOMES, Ana Beatriz de Sousa. SOUSA, Francisca M. do Nascimento. Educação para as relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003 e a diversidade na escola brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz de Sousa; FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, M. Cleidivalva B. (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais.** Teresina, Pi: Gráfica UFPI, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e cultura.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

MULLER, Tania Mara Pedroso e GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico raciais:** Diálogos possíveis. Revista da ABPN, Vol. 3, no. 7, 2012.

MUNANGA, Kabengele. A Questões da Diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política.** v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

SOUSA, Francisca M. do Nascimento. **Influência da escola no processo de construção da auto estima de alunos negros.** Teresina, 2001. Dissertação de Mestrado. UFPI.



CABELO CRESPO: ADEQUAÇÕES E ACEITAÇÕES – UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE MUDANÇAS NO ESTILO DE SER/EXISTIR.

*Kácio dos Santos Silva*⁹⁷

*Maria Alessandra da Cruz Pereira*⁹⁸

*Isabela Vieira de Sousa*⁹⁹

RESUMO: No decorrer da história foram atribuídos ao cabelo diversos significados referentes à estética e também ao status. O cabelo é um dos elementos corporais mais expressivos e através dele podem ser expressas emoções, crenças políticas e pertencimento de um povo. O objetivo deste artigo é refletir sobre o significado do cabelo que passou pelo processo de transição, ou seja, a mudança do cabelo com química para o cabelo natural, no fortalecimento da auto-estima e aceitação. O presente trabalho tratou-se de um estudo descritivo de um relato de experiência do I Encontro do Orgulho Crespo, que ocorreu no dia 13 de maio de 2016 na Faculdade Santo Agostinho, localizada na cidade de Teresina- Piauí. Participaram do encontro 25 discentes de diferentes cursos. O sentido que é atribuído aos cabelos pelos sujeitos que os manipulam, as tentativas de alisar o cabelo ou usar outros penteados podem ser utilizados para camuflar a etnia a qual se pertence, as frustrações, os traumas vivenciados no decorrer do processo da construção da identidade negra e se esconder na tentativa de amenizar o preconceito a qual são expostos. A aceitação do cabelo natural, sem nenhum tipo de tratamento químico faz com que existam referências para a nova geração de crianças com cabelo crespo, onde elas podem ter alguém como referência e não mais tentar se adequar a um padrão estabelecido pela sociedade.

Palavras-chave: Cabelo Crespo, Assumidade, Racismo.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história foram atribuídos ao cabelo diversos significados referentes à estética e também ao status. O cabelo é um dos elementos corporais mais expressivos e através dele podem ser expressas emoções, crenças políticas e pertencimento de um povo.

Se considerarmos a história de nosso país do processo de colonização dos portugueses, a libertação dos escravos datada de 1888, com 128 anos de instaurada, ainda é bem recente, haja vista que o Brasil foi um dos últimos grandes países a estabelecer a liberdade. Esse retardamento em nossa história, junto com a falta de políticas públicas de reparação ao povo afro descendente nos impõe muitos desafios, como o racismo que deve ser enfrentado, nesse caso o cabelo crespo seria uma forma de

⁹⁷ Especialista em Treinamento Físico Desportivo e Docente do Curso de Educação Física da FSA. kaciosam@hotmail.com

⁹⁸ Estudante de Graduação 6º semestre do Curso de Psicologia na FSA Melalex380@gmail.com

⁹⁹ Estudante de Graduação 6º semestre do Curso de Psicologia na FSA isabelavieira17@gmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

manifestação contra as regras impostas pela sociedade e a aceitação de uma identidade “natural” sem depender de produtos químicos para tentar se adequar a um padrão.

No decorrer de toda esta história, poucas políticas públicas foram feitas no que diz respeito à Política Racial Brasileira, sendo algumas delas bem recentes, acontecendo apenas no século XXI, como a execução de ações afirmativas na educação básica, onde a lei 10.639/03 regulamenta o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Mesmo assim, o preconceito ainda hoje se faz presente mesmo que de uma forma mascarada, o que pode ser explicado devido ao seu contexto sócio histórico, onde a cultura euro descendente foi valorizada em detrimento da cultura afro descendente.

As pesquisas, em geral, têm como foco a questão do processo histórico envolvendo o racismo e o preconceito contra o negro, os poucos estudos que envolvem o tema cabelo e outros símbolos da identidade negra não são atuais, portanto ainda são poucos estudos que se dedicam a investigar essa temática.

O papel desempenhado pelo cabelo enquanto assumidade da identidade negra é notável uma vez que a forma como o negro se vê está diretamente ligado à sua auto-estima e aceitação, também o fortalecimento de um grupo com uma identidade e características biológicas a serem valorizadas e aceitas pela sociedade. Um estudo sobre o cabelo pode ser esclarecedor uma vez que auxilia no entendimento de diversos aspectos, sociais e econômicos. O objetivo do presente artigo é refletir sobre o significado do cabelo que passou pelo processo de transição, ou seja, a mudança do cabelo com química para o cabelo natural, no fortalecimento da auto-estima e aceitação.

METODOLOGIA

O presente trabalho tratou-se de um estudo descritivo de um relato de experiência do I Encontro do Orgulho Crespo, que ocorreu no dia 13 de maio de 2016 na Faculdade Santo Agostinho, localizada na cidade de Teresina- Piauí. Participaram do encontro 25 discentes dos cursos de Ciências Contábeis, Direito, Educação Física, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, onde os mediadores foram os professores Kácio dos Santos Silva e a professora Francisca Maria do Nascimento. O objetivo do encontro foi à discussão sobre tipos de cabelo, em especial o cabelo crespo. No decorrer outros temas relacionados à afro descendência também foram discutidos como: identidade,



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

auto-estima, aceitação, racismo e preconceito. O encontro foi organizado em forma de roda de conversa e ocorreu das 18h30min às 20h30min da noite, onde foram expostas as experiências vivenciadas pelos alunos. As interações entre os alunos e professores foram registradas através de anotações cursivas de tudo o que acontecia no grupo e também foram observadas emoções, expressões faciais, gestos e as falas.

DESENVOLVIMENTO

MEU BLACK TEM HISTÓRIA

As décadas de 60 a 80 tiveram uma representação importante para os negros, entre os fatores que constituíram esse marco, foram às lutas dos países africanos pela descolonização da África e a intensificação do movimento Black Power com a intenção de fortalecimento do uso do cabelo sem química, uma forma de assegurar a identidade negra o como uma manifestação de respeito.

No processo de colonização brasileira, foram diversas etnias que constituíram nosso país, onde os africanos, trazidos para cá na forma de escravos, foram expostos a diversas formas de humilhação e preconceito, pois o padrão europeu se fazia predominante, considerando a cor branca e o cabelo liso como superiores e valorizados pela sociedade, em detrimento do negro que, com seu cabelo crespo eram sinônimos de inferioridade e, portanto não eram reconhecidos e nem valorizados.

Nos anos 70, os cabelos negros passaram a constituir um símbolo de extrema importância para movimentos sociais, lutas por reconhecimento e acima de tudo o respeito pelo povo negro, muitos assumiram o cabelo crespo como forma constituinte de uma identidade coletiva. No entanto os cabelos lisos com diversas propagandas que pregavam a praticidade e a moda do “sem volume” foram sendo impostas na sociedade e muitos começaram pela busca por tratamentos que modificassem a estrutura capilar.

Para Lody:

“O cabelo é um marcante indicio de procedência étnica, é um dos principais elementos biotipológicos na construção de pessoa na cultura. O negro quando assume o seu cabelo de negro assume também o seu papel na sociedade como uma pessoa negra. E ser negro no Brasil e no mundo, convenhamos, é ainda um duro caminho trilhado por milhares de afro descendentes.” (LODY, 2004, p. 125)



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Atualmente mudanças socioculturais, econômicas e científicas negam a existência biológica de “raças humanas”, o racismo por muito tempo foi visto como uma forma de fragmentação de classes, uma forma de monopolizar o poder socioeconômico e cultural.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OLHA O QUE MEU BLACK FEZ COMIGO

O I Encontro do Orgulho Crespo que ocorreu na Faculdade Santo Agostinho, permitiu que alunos de diferentes cursos pudessem discutir a cerca de algo em comum e conhecer sobre a história do negro e as experiências vivenciadas pelos próprios alunos, assim foi possível perceber logo de início uma sintonia e identificação pelo grupo, o que proporcionou uma coesão maior. Para Vasconcellos:

“Nas interações e diferentes formas de parcerias estabelecidas com o outro, cada sujeito humano desempenha papel ativo e constitutivo. O ato de conhecer é resultado da internalização de experiências significativas, nas quais o meio físico e o social exercem papel determinante”.
(VASCONCELLOS, 2002, p. 48)

Antes de iniciar a troca de experiências e a discussão acerca do cabelo e seus significados para cada um, todos ouviram a música intitulada “Cabelo de Nêgo” do cantor conhecido como Jorjão de Teresina – PI. Através de reflexões sobre a letra da música, os alunos começaram a comentar sobre o preconceito vivenciado em razão de ter o cabelo crespo e os inúmeros apelidos que lhe foram atribuídos ao longo da vida. De acordo com Gomes (2002) a maioria das mulheres negras busca por diversas tentativas de alisar os cabelos, tirar o aspecto crespo, devido terem sofrido na infância e na adolescência algum tipo de preconceito, que envolve esses apelidos maldosos em relação ao seu cabelo, e também a dificuldade de manusear o cabelo crespo.

O sentido que é atribuído aos cabelos pelos sujeitos que os manipulam, as tentativas de alisar o cabelo ou usar outros penteados podem ser utilizados para camuflar a etnia a qual se pertence, as frustrações, os traumas vivenciados no decorrer do processo da construção da identidade negra e se esconder na tentativa de amenizar o preconceito a qual são expostos.



O preconceito muito relatado durante a roda de conversa, segundo o Dicionário Aurélio, significa uma predisposição a uma ideia e julgamento preconcebidos sobre uma pessoa ou grupo de pessoas (2008, p.648). É estabelecido e sustentado sem nenhuma comprovação concreta e mantido apesar de existirem evidências que contradizem esse pensamento disfuncional (CAVALLEIRO, 2000).

As pessoas negras diariamente são submetidas a um processo de desvalorização constante, tendem a se identificar com uma minoria estigmatizada, recebendo rótulos de inferiores, pobres e incapazes, e fazem parte do segmento da população brasileira que talvez mais sofra o efeito da discriminação e do preconceito, sempre encobertos por frases e gestos que na verdade são formas de discriminação mais de forma indireta, como demonstram diversos estudos sobre nossas relações e a discriminação social. Por esse motivo é de extrema importância que se tenham discussões em relação ao preconceito, o racismo e os símbolos que fazem parte da identidade negra, para que não haja segregação e não se utilize rótulos.

É por meio de informações transmitidas pela comunidade, família e meios de comunicação que podem afetar as pessoas e gerar mudanças, para uma sociedade igual de direitos, sem nenhuma distinção. A escola nesse contexto é um instrumento bastante importante e transformador, no sentido de extinguir essas noções racistas construídas no decorrer da história e trazer concepções modernas de respeito e aceitação da diversidade brasileira.

Segundo Munanga, a maioria dos brasileiros não recebeu na sua educação e formação de cidadãos, por parte dos professores e educadores nem um tipo de preparação para lidar com questões como a diversidade e discriminação. Como resultado dessa falta de preparo, reproduzimos conscientemente e inconscientemente preconceitos, não esquecendo que somos produtos de uma educação eurocêntrica. (MUNANGA, 2005)

Foi evidenciado nas falas dos alunos o predomínio de um padrão de beleza, construção de regras e estereótipos que são valorizados pela sociedade. Isso se faz presente na cultura brasileira e pode ser explicado através da história, onde foi enraizada a influência européia. Quintão (2013) relata que desde pelo menos o século XIX, existia essa diferenciação do cabelo liso do branco europeu que seria associado a características sempre positivas como melhor, bonito, bom, enquanto que o cabelo do negro estaria



associado a características negativas como ruim e feio, nesse caso existe uma hierarquização, uma classificação que associa crespos como inferiores aos cabelos lisos dos europeus. De acordo com Sodré:

“Persiste ainda hoje a utopia civilizatória da Europa. Após cinco séculos de colonização da América, os europeus diretamente ou por meio das elites nacionais mediadoras [...] continuam reproduzindo o discurso de enaltecimento de seu valor universalista, como garantia da colonialidade do poder. Costuma-se esquecer o genocídio “fundador” [...] mas igualmente o fato de que o desenvolvimento econômico, o progresso, a modernização tecnológica (cujos parâmetros de realização partem da civilização européia) impõem amplas parcelas populacionais com efeitos tão ou mais radicais do que os primeiros genocídios.” (SODRÉ, 1999, p.33)

Considerando a influência da cultura e de estereótipos criados pela sociedade no decorrer do tempo, Bárbara D. Miller¹⁰⁰ (1998), analisa o cabelo sob três perspectivas: quanto à dimensão pessoal; ao significado social; e à dimensão política. Politicamente, o cabelo tem adquirido um papel que evidencia resistência, aceitação e reconhecimento através de movimentos sociais.

Na roda de conversa algumas meninas compartilharam suas experiências no processo de transição (mudança do cabelo com química para o cabelo natural), muitas disseram “eu mudei meu cabelo, porque não aguentava o volume”, “a maioria das pessoas criticavam meu cabelo, principalmente na escola”, “todas as mulheres que eu via na revista ou em novela tinham cabelo liso”, as críticas que sofreram levaram a uma necessidade em mudar o cabelo, que materializa as diferenças e que são motivos de risos, piadas sem graça e sofrimento. Uma das justificativas para o processo químico seria a violência simbólica (BOURDIEU WACQUANT, 2010) e estrutural (FARMER, 1997) que age no inconsciente da aceitação da violência. Nesse sentido, um cabelo crespo, duro, que tem dificuldade em cuidar e pentear é considerado como feio e deve ser tratado quimicamente.

As famílias na maioria das vezes atuam como motivadoras no processo de modificação dos cabelos dos filhos, pois são influenciadas pela sociedade (GOMES,

¹⁰⁰Miller é uma antropóloga cultural com especialidades: tópicos em saúde, desenvolvimento internacional, sexo, filhos, a família, o patrimônio cultural e político; e especialização regional no Sul da Ásia. Ela também é diretora do Instituto de Estudos Globais e Internacionais, a cultura nos assuntos globais Research&PolicyProgram (CIGA), e do Programa Global Gender.



2011). Como falado no encontro, às famílias tem receio e não quer que os filhos passem pelo sofrimento, discriminação e a exclusão pelo simples fato de não ter os cabelos lisos tão valorizados e aceitos e acabam muitas vezes como reprodutora dos padrões sociais que pretendem garantir a ordem e o progresso, deixando de exercer um papel transformador.

Mesmo quando há a tomada de decisão para passar pelo processo de transição existe a presença do medo, ansiedade e angústia em não saber como reagir a um “novo eu” e como os outros irão tratá-lo. Algumas alunas relataram que tiveram muitas críticas em relação a suas decisões, receberam olhares diferentes, mas não desistiram mesmo com dificuldades de controlar o cabelo que está passando pelo processo de mudança, “mudar o cabelo pode significar sair do local de inferioridade que é destinado ao negro e desenvolver um sentimento de autonomia nas formas de usar o cabelo” (GOMES, 2002).

Atualmente é possível perceber que muitas mulheres estão optando por usar o cabelo natural, as redes sociais e a mídia vêm influenciando as mulheres na busca pelo natural e está cada vez mais presente o uso consciente do cabelo e do corpo como reivindicadores de uma política de aceitação e reconhecimento, que fortaleceu a identidade negra (FAGUNDES, 2016) e a busca ainda mais pela luta da valorização estética deste grupo. Os cabelos crespos estão além de apenas um estilo, se tornando sinônimo de resistência e luta por um sistema visto como racista e opressor. Por esse motivo, com o crescimento do uso dos cabelos naturais e crespos, o mercado de cosméticos para cabelos está buscando investir em produtos próprios para esse tipo de cabelo, já que antes existia um predomínio de produtos voltados apenas para os cabelos lisos.

A transição capilar envolve diversas variáveis, além da mudança dos cabelos, está diretamente ligado à aceitação e reconhecimento da identidade étnica individual e coletiva, o que contribui para elevar a auto-estima das mulheres negras, pois não existe apenas uma mulher lutando contra todos, mas sim um grupo de mulheres, onde os cabelos se tornam veículos que podem transmitir mensagens políticas, de diversidade, aceitação e beleza.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cabelo possui, em grande parte das etnias africanas, a função social de demonstrar através do corpo, o papel que determinado indivíduo desempenha no grupo. Por esse motivo o cabelo se relaciona diretamente à identidade étnica. Por muito tempo a influência européia se fez predominante, desvalorizando os traços e as características do negro, hoje com as transformações e a liberdade de se expressar fez com que as pessoas com cabelo crespo assumissem seus cabelos naturais como uma forma de reconhecimento e aceitação de uma cultura e de um grupo.

A procura por produtos específicos para o cabelo crespo aumentou, devido a um maior número de pessoas estarem optando por ter os cabelos naturais, isso fez com que o mercado de cosméticos começasse a investir mais em produtos voltados para os cabelos crespos e não mais focados apenas nos cabelos lisos. A aceitação do cabelo natural, sem nenhum tipo de tratamento químico faz com que existam referências para a nova geração de crianças com cabelo crespo, onde elas podem ter alguém como referência e não mais tentar se adequar a um padrão estabelecido pela sociedade.

Os relatos nos mostraram que o cabelo é um elemento de grande importância na construção de uma identidade negra moderna ou pós moderna. E que a aceitação do cabelo crespo sem uso de produtos químicos para alisá-los, vai além de apenas um novo penteado, mais é um cabelo carregado de histórias, sentimentos e mensagens. O uso dos cabelos sem a química diz respeito à liberdade e aceitação da pessoa da forma como ela é, como muitas meninas disseram na roda de conversa. O medo e a insegurança de alisar ou não alisar se faz presente, pois o cabelo esta carregado com crenças e ideias disfuncionais de preconceito e racismo, o que leva muitas meninas e meninos a optar pelo cabelo com alisamento, justamente para driblar a discriminação.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **Symbolic Violence**. In: SCHEPER-HUGHES, Nancy; BOURGOIS, Philippe. *Violence in War and Peace*. Victoria, Blackwell Publishing, 2010.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar Ao Silêncio Escolar – Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FAGUNDES, Raphaela M. **Penteado Afro: Cultura, Identidade E Profissão**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/Penteado-Afro-Cultura-Identidade-e-Profiss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

FARMER, P. **On Suffering And Structural Violence: A View From Bellow**. In: KLEINMAN, A.; DAS, V.; LOCK, M. *Social sufferin*. Berkeley, Los Angeles, Londres. University of California Press, 1997.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Miniaurélio: O Minidicionário Da Língua Portuguesa Dicionário**. 7. Ed.- Curitiba: Ed. Positivo; 2008. 896p.

GOMES, N. L. **Trajetórias Escolares, Corpo Negro E Cabelo Crespo: Reprodução De Estereótipos Ou Ressignificação Cultural?** . Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51,2002.

LODY, Raul. **Cabelos de axé: identidade e resistência**. Rio de Janeiro: Ed. SENAC NACIONAL: 2004.

MITCHELL, Gladys. **Identidade Coletiva Negra E Escolha Eleitoral No Brasil**. Opin. Pública [online]. 2009, vol.15, n.2, pp.273-305.ISSN 0104-6276. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-62762009000200001>>.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.

QUINTÃO, Adriana Maria Penna. **O Que Ela Tem Na Cabeça? Um Estudo Sobre O Cabelo Como Performance Identitária/** Adriana Maria Penna Quintão.–2013.196f.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes: 1999.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Construção Da Subjetividade: Processo De Inserção De Crianças Pequenas E Suas Famílias À Creche**. Tese apresentada concurso para professora titular em Educação Infantil. UERJ. Rio de Janeiro: 2002.



CAPOEIRA COMO MÉTODO DE ENSINO INTERDISCIPLINAR NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA NA ESCOLA ABADAR CAPOEIRA EM TIMON – MA

Juraci Araújo Teixeira¹⁰¹

RESUMO: Nos dias atuais a capoeira encontra-se presente nos mais diversos espaços sociais e educacionais, sendo desenvolvida como esporte, atividade complementar do currículo escolar ou por meio de projetos de trabalho, assumindo a condição de instrumento pedagógico e conscientizador e de resgate da história da população brasileira. A capoeira é uma mistura de dança e luta que encanta a todos no mundo inteiro e que historicamente tem suas raízes como uma das marcas culturais brasileiras e um dos ícones da representação da identidade cultural da raça negra. É uma atividade física e cultural reconhecida pela Organização das Nações Unidas e incluída no currículo escolar pelos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse sentido o presente artigo tem como objetivo geral analisar a capoeira como proporcionadora dos aspectos cognitivos, afetivos; motores e sociais de alunos e como objetivo específico mostrar os fatores favoráveis da presença da escola Abadar Capoeira na comunidade local. Para a realização da pesquisa foi utilizado o método de pesquisa bibliográfico com suporte em autores como Silva (2008), Fonseca (2008), Carvalho (2010) e em um segundo momento a pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário aos alunos e diretor da escola Abadar Capoeira em Timon- MA. A pesquisa revelou que a capoeira na comunidade de Timon - MA como atividade desportiva proporciona o desenvolvimento do bem estar físico, mental e a interação social tão necessária a inclusão social e a cidadania. Olhando no decorrer da história brasileira, no passado colonial dominado pela cultura branca, pelo catolicismo, vê-se que a capoeira, durante muito tempo foi considerada uma manifestação cultural inferior por ter suas origens na cultura negra brasileira. Mesmo assim por sua beleza e encantamento, a capoeira deu a volta por cima e hoje é um esporte que mexe com o cognitivo, com a criatividade, a sociabilidade e é praticada por crianças, adolescentes, adultos e idosos de todos os credos, espaços e níveis sociais.

Palavras-chave: Manifestação Cultural. Escola Abadar Capoeira. Cidadania.

INTRODUÇÃO

Olhando no decorrer da história brasileira, no passado colonial dominado pela cultura branca, pelo catolicismo, vê-se que a capoeira, durante muito tempo foi considerada uma manifestação cultural inferior por ter suas origens na cultura negra brasileira. Mesmo assim por sua beleza e encantamento, a capoeira deu a volta por cima e hoje é um esporte que mexe com o cognitivo, com a criatividade, a sociabilidade e é

¹⁰¹Pós-graduanda em Saúde Coletiva pela Faculdade de Educação UFRGS, Núcleo de Educação, Avaliação e Produção Pedagógica em Saúde. Mestranda em Educação pela Anne Sullivan University. Especialista em Educação Especial pela UESPI. Docência do Ensino Superior pela UESPI. Especialista em EJA pela UFPI. Assistente Social pela Universidade Federal do Pará.



praticada por crianças, adolescentes, adultos e idosos de todos os credos, espaços e níveis sociais.

Dessa forma, a capoeira representa antes de tudo uma manifestação cultural e histórica da cultura negra brasileira que contribuiu para a construção de nossa sociedade e com o passar do tempo ganhou importância de prática esportiva que se firmou para integrar e proporcionar a inclusão de jovens, combater a violência e outros males que afetam a sociedade, como as drogas, proporcionando as pessoas uma chance de adquirir conhecimentos necessários a autoconstrução e para o bem estar social

O presente artigo tem como questão o seguinte problema: a atividade da capoeira conduzida na escola Abadar Capoeira, em Timon - MA, transmite conhecimentos e desenvolve habilidades e destrezas básicas necessárias para uma educação cidadã? Entendo por educação cidadão aquela que possibilita ao indivíduo desenvolver habilidades necessárias a sua inclusão na sociedade como o conhecimento cognitivo, afetivo, enfim um conjunto de fatores que juntos interagem para a socialização e o estar no mundo.

Para responder a essa questão norteadora tenho como objetivo analisar a capoeira com relação aos aspectos cognitivos, afetivos; motores (dança) e sociais de alunos e como objetivos específicos mostrar os fatores favoráveis da presença da escola Abadar Capoeira na comunidade local.

Para tanto fiz inicialmente um estudo do tipo bibliográfico apoiado na leitura de livros, periódicos e artigos da internet de autores renomados e em um segundo momento a pesquisa qualitativa com a aplicação de questionário ao gestor/professor da escola Abadar Capoeira em Timon - MA. Nesse sentido a pesquisa qualitativa segundo Severino (2002), é uma abordagem qualitativa que traz resultados importantes para refletir a realidade educacional local, trazendo informações para a pesquisa educacional de forma dialética e transformadora.

O presente artigo está constituído das seguintes partes: Introdução; histórico da capoeira no Brasil; contexto metodológico e resultado da análise das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e considerações finais.



HISTÓRICO DA CAPOEIRA NO BRASIL

Segundo Silva (2008), a capoeira é uma manifestação cultural brasileira tida como uma atividade que envolve de diversas formas quem a prática. Acrescenta o mesmo autor que a princípio era vista de forma preconceituosa por ser inicialmente uma cultura de escravos vindos da África, Angola e tratados impiedosamente pelo branco. Como retrato de uma época colonial de opressão social e de luta da cultura negra cita-se o trecho citado por Moura (1998, p. 28):

Os quilombos, as insurreições, guerrilhas, assassinados de feitores, de capitães de mato e de senhores o bandoleirismo, incêndios de canaviais, roubos e colheitas e raptos de escravos, quando não o suicídio, tudo era um fenômeno sociologicamente norma porque correspondia à contrapartida de negação de produção escravista.

Foi nesse cenário que a Capoeira se edificou como luta dançada ao som de cantos, berimbaus e outros instrumentos auxiliares; é mencionada como “[...] uma das manifestações da cultura afro-brasileira mais difundidas em todas as classes sociais e também no exterior, onde disputa com o Samba e o carnaval o lugar de símbolo do Brasil” (SOUZA, 2008, p. 131).

Historicamente constatamos que a capoeira tem origem em Angola, país africano que trouxe para o mercado brasileiro grande contingente de escravos negros, mas foi no Brasil que a Capoeira adquiriu características próprias como dança, esporte, jogada ao som de músicas específicas produzidas por berimbaus e vestuário próprio, com movimentos belos que lembram uma luta que desafia a gravidade e fazem o corpo realizar movimentos circulares no ar.

Segundo Marina de Melo Souza (2008), dois mestres nesta arte, reforçam estas posições no país: o mestre Pastinha, representante da vertente angola, e teria relatado que a sua aprendizagem da luta, deu-se através de um escravo vindo de Angola, chamado Benedito, que lhe ensinou que a capoeira vinha da dança *N’agolo* (dança das zebras); e o mestre Bimba, que divulgou a capoeira Regional, incorporando alguns golpes de outras lutas marciais.

Almir Areias (1983) situa quatro momentos importantes na história brasileira, para explicar a evolução histórica da Capoeira ao longo do período colonial até a década de 1930.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

No primeiro momento, seria aquela que diz respeito ao início da escravidão, quando o escravizado, fazendo uso apenas do seu instinto de sobrevivência se valia do uso do seu corpo como tentativa de livrar-se do sofrimento e fugir;

No segundo momento a fase áurea dos quilombos, na qual a capoeira já era uma das armas necessárias aos quilombolas para a defesa contra os seus perseguidores.

Depois se refere à proibição oficial da capoeira; após a libertação oficial do trabalho escravo, com a assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravidão nos pais.

E, finalmente num quarto e último momento, da sua liberação, no ano de 1932, dando possibilidade para a sua prática livre e a abertura da primeira academia de capoeira do Brasil, comandada pelo mestre Bimba.

Nesse contexto Tavares (2000) coloca que tanto os africanos escravizados no país e seus descendentes que nasceram sob este regime tiveram restrições com relação à liberdade de expressão dos seus corpos. Seus corpos deveriam estar preparados para o trabalho e para serem explorados nas plantações, na mineração no trabalho braçal árduo nas grandes fazendas de engenho.

Os escravos, não tendo como se defender dessa concepção perversa, desenvolveram a Capoeira como forma de utilizar o corpo como arma, com golpes utilizando as pernas para proporcionar a autodefesa. A capoeira assim firmou-se como elemento de uma cultura da raça negra representada pelos escravos que além de jogarem capoeira, concomitantemente desenvolveram ritmo musical próprio associado a essa prática, nas fazendas dos senhores, nos quilombos para onde fugiam e lutavam por sua liberdade.

A CAPOEIRA E A EDUCAÇÃO

De acordo com Silva (2008) a abordagem da capoeira por estudiosos e pesquisadores contribuiu para a identificação de seu valor educativo, assim como a sistematização e oficialização da mesma como prática genuinamente brasileira, visando retirá-la de forma definitiva de seu indicativo de marginalidade cultural, que se traduzia na concepção de uma prática exclusiva das classes economicamente pobres.

Para Fonseca (2008, p. 9):



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a partir de 1930, aprofundando-se ao longo do Estado Novo, passa a operar um novo processo de construção da identidade nacional, tomando-se agora como referência negativa a I República. Nesse processo a figura do mestiço não foi vista de maneira negativa, ao contrário, nossa coloração vira ponto de mérito, ressaltando-se o ideal de um Brasil mestiço.

Vemos da citação acima que a partir dos anos 1930, houve uma abertura a aceitação da diversidade cultural brasileira, abandonando velhos paradigmas e oportunizando a Capoeira um destaque especial como atividade cultural, étnica reflexo de um Brasil multiracial e multicolor.

Acrescenta ainda Silva (2008) que na década de 1960, a capoeira é introduzida como desporto no currículo da Polícia Militar do Estado da Guanabara, na década seguinte ela torna-se oficial pela Confederação Brasileira de Pugilismo, através do Departamento de Capoeira, surgindo neste período diversas Federações de Capoeira espalhadas pelo Brasil onde passa a alcançar espaços como manifestação de arte, conquistando ainda alguns países europeus e os Estados Unidos.

A inclusão da capoeira na escola dá-se na década de 1980. Conforme ressalta Silva (2008), esta arte passa a fazer parte do currículo de algumas instituições escolares de Educação Física, fato este que direciona o Ministério da Educação, mediada pela Secretaria dos Desportos; do Ministério dos Esportes, a efetivar o Programa Nacional de Capoeira, que teve divulgação do Centro de Informação e Documentação sobre a capoeira, visando legitimá-la nas antigas escolas de 1º e 2º graus e sua inclusão nos Jogos Escolares brasileiros no ano de 1985, dando-lhe deste modo:

[...] uma nova significação à prática da capoeira, proporcionando a criação de espaços para a sua propagação no campo educacional, difundindo e fortalecendo aspectos tais como a tradição cultural e histórica, a arte, a musicalidade, a fonte presença do aspecto gestual do legado de sua cultura, que cada vez mais, se afirmava como genuinamente brasileira (SILVA, 2008, p. 59).

Portanto, inicialmente inclusa nos colégios de 1º e 2º graus como opção à Educação Física, a capoeira vai sendo difundida nas escolas de alguns dos estados brasileiros e a fazer parte de campeonatos, vendo-se nisto a possibilidade de ampliação dos espaços para a sua realização e evolução como esporte, além da difusão dos valores culturais, artísticos e históricos inerentes a mesma.



O mesmo autor destaca que na década de 1990, várias publicações abordando o tema da Capoeira surgiram para oportunizar a prática da capoeira como atividade física de destreza e defesa pessoal, agora pela classe dominante da sociedade brasileira destacando segundo o estudo de Inezil Penna Marinho citada por Silva (2008, p. 58) ao afirmar que “[...] um dos principais estudos sobre a utilização da capoeira como método de defesa pessoal e ginástica, além de desporto, e que propôs a sistematização da capoeira como ginástica brasileira” (SILVA, 2008, p. 58).

Vê-se assim que a Capoeira ultrapassou a barreira da marginalidade para se firmar como esporte genuinamente brasileiro praticado por todos sem distinção de raça, cor e nível social.

Assim, a Capoeira passa a fazer parte dos currículos escolares em todos os níveis de ensino como conteúdo a ser explorado de forma interdisciplinar em escolas de ensino fundamental, médio, e também em centros de ensino superior como metodologia de ensino aprendizagem voltada para a inclusão da criança, do adolescente e do adulto na sociedade por observar os princípios constitucionais da igualdade, da dignidade e da liberdade.

A capoeira traz em sua estrutura toda a riqueza histórico-cultural e valores que favorecem o desenvolvimento integral, envolvendo todos os aspectos e dimensões que perpassam o desenvolvimento humano, pois, de acordo com Silva (2008), a capoeira contribui para a formação de hábitos e atitudes benéficos à saúde física e mental, além de propiciar bem estar geral ao indivíduo que a prática. Para criança e adolescentes, em particular, oriundas das camadas menos favorecidas, esta constitui um importante instrumento de formação e integração social.

Nesse sentido, acrescenta Silva (2008) que:

[...] trazer em seus fundamentos aspectos que reforçam, nessas, o sentimento de brasilidade, o gosto pela música, o prazer pelo jogo, o espírito de cooperação, o sentimento de respeito humano, o desenvolvimento do ritmo, o despertar pela poesia, pela dança e pela cultura, além da arte de brincar com o próprio corpo no tempo e no espaço, não só do ponto de vista da psicomotricidade, mas da própria conscientização de sua identidade histórica e do seu movimento incessante, movimento esse que caracteriza o ser humano e seu eterno agir no meio ambiente em busca da satisfação de seus objetivos e de suas necessidades (SILVA, 2008, p. 62).



Vê-se assim que a prática da capoeira na escola está comprometida com os objetivos educacionais aos quais se propõem o trabalho educacional, pois além do desenvolvimento físico que a atividade proporciona, favorece o respeito, desenvolvimento do convívio social, consciência crítica das crianças e adolescentes, e à construção de uma identidade, histórica, social e cultural mais brasileira, dentre tantos outros aspectos.

Para Gilberto Carneiro Calçados (2009),

a capoeira na escola tem como objetivo estar trabalhando as valências físicas, o desenvolvimento motor, a harmonização e o respeito, para que assim as crianças possam ter um desenvolvimento completo. Através de movimentações como a que ocorre na capoeira a criança principalmente na educação infantil poderá facilmente familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, pois os exercícios da prática da capoeira envolvem todas as partes do corpo, contando com gestos que são associados a um ritmo que fortalece a integração dos envolvidos, ajudando no amadurecimento das noções espaço-tempo, além de desenvolver uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo, também “em seu universo simbólico e motor encontramos elementos tais como a musicalidade a religiosidade, movimentos acrobáticos, que a tornam bastante peculiar” fazendo da capoeira uma pluralidade com interpenetração do lúdico e do combate, caracterizando como jogo, luta e dança (CALÇADOS, 2009, p. 4).

Nesse ínterim Silva (2008) destaca que a real importância da capoeira como componente curricular nas escolas, em especial as da rede pública, se explica por ser nestas onde se encontra a maior quantidade de crianças e adolescentes pertencentes à classe popular, caracterizada pelo desfavorecimento econômico, cultural, político e social.

Isto implica dizer que os capoeiristas poderão adquirir uma experiência consideravelmente significativa com a prática desse esporte, pois esta lhes trará o relato de sua própria existência, de contar sua história, suas lutas e anseios mais relevantes, aspectos que não se encontram abrangidos na história contada oficialmente nos currículos escolares, além de lhes favorecer a construção de valores éticos, culturais e sociais, indispensáveis à formação de suas identidades, posto que:

[...] aprender capoeira é, acima de tudo, interagir com identidade cultural de um povo, é vivenciar a expressão corporal, é ter a possibilidade de adquirir o espírito crítico reflexivo da sociedade onde está inserido. É a certeza da contribuição para um elo harmônico corpo/mente, valorizando o talento, as potencialidades e possibilidades (SILVA, 2008, p. 78).



Ressalta-se da citação acima a importância da capoeira para o desenvolvimento integral dos escolares. Acrescentando o pensamento de Silva (2008, p. 65) ao afirmar que “... a educação das crianças deve considerar toda a sua individualidade e diversidade, respeitando sua cultura e valores que carrega em si, fruto de sua convivência familiar e social”. Assim entende-se que ao entrar na escola, o aluno orientado pelo professor de capoeira adquire habilidades motoras e cognitivas e se prepara para o convívio social.

Vale então destacar a visão de Carvalho (2010, p. 113) em que situa o papel do professor de capoeira nesse processo como condutor do conhecimento na escola:

[...] cabe, então, ao condutor do trabalho educativo com a capoeira fazer-se útil no processo de formação consciente da personalidade do indivíduo que a utiliza como atividade afim, criando espaços para que o julgamento lúcido dos valores desenvolvidos em sua prática, e dos valores estabelecidos no conjunto social, seja realizado (RIOS; 1995 *apud* CARVALHO, 2010, p. 113).

Deduz-se do exposto acima que o professor de capoeira deve conhecer a Capoeira em todos os seus aspectos de maneira holística, não se prendendo sua prática pedagógica a transmissão unívoca dos saberes corporais, musicais e rituais desta arte-luta afro-brasileira, associando este ensino a análises imprecisas sobre a estrutura social.

O PCN de Educação Física, Brasil (1998, p.71 e 72) destaca que: “Num país em que pulsam a capoeira, o samba, entre outras manifestações, é inconcebível o fato da educação física, ter desconsiderado essas produções de cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem”. Acrescente-se a esse pensamento o que versa Santo (1985, p. 119):

[...] numa concepção consideramos a capoeira uma atividade física completa, pois atua de maneira direta e indireta sobre os aspectos cognitivos afetivos e motor. Sendo encarada como lúdica e instrucional articula atividades de desenvolvimento viso motor com desenvolvimento artístico e social levando a criança estabelecer relações a partir dela própria, fato que torna a capoeira multidirecional [...].



A capoeira é hoje um importante elemento dos conteúdos curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Através do estudo da capoeira nas escolas, é possível, trabalhar elementos das disciplinas de história, cultura, educação física, psicologia, sociologia de forma interdisciplinar já que seu conteúdo é rico e oferece a quem a estuda ou pratica a oportunidade de observar um leque de conhecimentos a serem trabalhados para que o educando se desenvolva nos aspectos cognitivo, motor, psíquico e pronto para ser incluído no meio social.

CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA E RESULTADO DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Com base nos objetivos propostos optou-se pela pesquisa descritiva, compreendida como qualitativa. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, este estudo se identifica com o estudo de caso, muito utilizado no campo das pesquisas sociais.

Segundo Gil (1998), esse tipo de pesquisa visa à descrição exata de uma determinada realidade de uma população ou fenômeno e/ou o estabelecimento de relação entre variáveis.

A pesquisa descritiva tem condições de propiciar um conhecimento mais apropriado da capoeira na Escola Abadar Capoeira em Timon - MA, posto que ela tencione "... a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outro fenômeno" (BARROS, LEHFELD, 2000, p. 70).

Quanto à abordagem qualitativa, pressupõe que o sujeito observador integre o processo de conhecimento e interprete os fenômenos que observou, atribuindo-lhes significado.

Segundo recomendação de Chizzotti (2010), nessa linha de trabalho, o pesquisador deverá guiar-se por deduções e inferências.

Nessa modalidade de pesquisa qualitativa, insere-se estudo de caso, considerando-se que esse se caracteriza como uma estratégia, cujo objetivo consiste em promover uma investigação empírica de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade. Logo, a pesquisa qualitativa procura conhecer suas características de forma mais aprofundada e o contexto no qual se manifesta, para que se possam implementar as ações necessárias (GIL, 1998).



As pesquisas sociais abrangem um universo de elementos muito grande. Por vezes torna-se impossível considerá-los em sua totalidade. No caso dessa investigação, a carência de dados oficiais sobre a Capoeira na Escola Abadar Capoeira em Timon – MA.

Logo, essa pesquisa fica definida como não probabilística, caracterizada por tipicidade ou intencional, considerando que conforme Gil (2009), na composição da amostra deve-se levar em conta o conhecimento da população ou do subgrupo selecionado para o estudo.

A população-alvo da pesquisa será constituída por profissionais docentes e alunos da Escola Abadar Capoeira em Timon – MA;

A técnica selecionada será de amostragem intencional por acessibilidade ou conveniência, que segundo entendimento de Gil (2009) pode ser utilizado em estudos que não exigem elevado nível de precisão ou rigor estatístico. Essa técnica permite que a pesquisadora selecione os elementos aos quais tem acesso, entendendo que possam representar de alguma maneira o universo destacado.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados dessa investigação a observação simples e entrevista com perguntas abertas que foi guiado por um formulário de questões elaborado previamente pela pesquisadora. Essa esteve presente no ato de sua aplicação, conforme recomendado por Richardson (2010).

A Escola Abadá Capoeira foi fundada em 1986 com a base ideológica da capoeira do Mestre Camisa do Rio de Janeiro. Inicialmente a escola tinha poucos alunos e no ano de 1992, e hoje desenvolve suas atividades no ginásio de esportes localizado na Av. Teresina em Timon – MA.

As características apontadas pelo sujeito da pesquisa, ou seja, pelo diretor da escola e pelos alunos que nos permitiu compreender a realidade a partir das perspectivas das entrevistas e as observações realizadas no ambiente do objeto de investigação a escola Abadar Capoeira.

No depoimento do idealizador da Escola Abadar Capoeira em Timon – MA, o objetivo dessa escola é: “Desenvolver um trabalho social para que as pessoas pudessem ter acesso a vivência cultural para desenvolver a afinidade, o conhecimento e principalmente uma aproximação com a cultura popular”.



Esse objetivo segundo Carvalho (2010) é a meta de todo monitor de capoeira, o de passar o conhecimento cultural que essa prática tem tanto do ponto de vista da história da cultura afro no Brasil como de sua contribuição cultural para o enriquecimento cultural da comunidade local.

Quanto ao público dessa escola o monitor esclareceu que:

Inicialmente a escola desenvolveu um trabalho de aprendizado com crianças e adolescentes como forma dinâmica ocupacional em que estes ocupam seu tempo com cultura e atividade física de forma integrativa e socializadora e dessa forma diminuir o quadro de marginalização dessas crianças e adolescentes (MONITOR, 2014).

Nesse sentido o ensino de capoeira é uma atividade que integra diferentes saberes como dança, movimento, ritmos em que as crianças tem a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, um instrumento que no passado histórico do Brasil era tido como arma e hoje uma arma contra a violência, as drogas e promotora da paz social.

Sobre os conteúdos reflexivos desenvolvidos na aula de capoeira, o monitor disse que: “[...] Os cânticos da capoeira na época da escravidão tinha como objetivo dar voz a classe negra oprimida e também hoje desperta nossas consciências para a questão das políticas públicas direcionadas aos menos favorecidos” (VALADARES, 2014).

Nesse sentido Silva (2008), e Carvalho (2010) expõem que a capoeira vem passando por uma evolução constante se adaptando as novas realidades. Nos anos 80 por exemplo a capoeira era vista como manifestação folclórica e hoje uma prática física educativa incluída nos currículos escolares em todas as regiões do Brasil.

Acrescenta ainda o Monitor da Escola Abadar que enquanto manifestação cultural:

[...] a capoeira já foi utilizada em diversas campanhas de conscientização como por exemplo a educação no trânsito, campanhas ecológicas, de preservação dos mananciais, de doação de sangue, campanhas de inclusão social de crianças de baixa renda, campanha contra as drogas e contra a violência que tanto assolam nosso contexto social (VALADARES, 2014).

Vemos então que a capoeira é um meio cultural de trazer todos esses benefícios e desenvolver o mais importante à consciência de mundo e de pessoa formadora de



opiniões que refletem os problemas da realidade e buscam soluções para melhorar a qualidade de vida das pessoas.

Com relação ao questionário aplicado aos alunos estes inicialmente foram questionados sobre o que eles entendem por capoeira. Obtendo como resposta:

A capoeira é uma arte que veio para mudar a minha vida. É uma arte maravilhosa que encanta todo mundo (Aluno A).

A capoeira é uma cultura brasileira, uma arte marcial onde o negro utilizava-a para amenizar seu sofrimento gerado pela escravidão e o tratamento desumano e extravasar seus sentimentos no canto, na dança, com características singulares e encantadoras (Aluno B).

Vemos nas respostas que a capoeira tem um sentido antes de tudo cultural fruto da história do negro no Brasil e que se firmou hoje como atividade ocupacional de lazer e entretenimento principalmente entre os jovens.

Quanto ao tempo em que pratica a capoeira os alunos disseram que:

Já faz mais de 15 anos que eu sou capoeirista com muito orgulho (aluno A).

Faço capoeira há 14 anos com meu mestre Urupês desde criança (aluno B).

Vemos que os alunos de capoeira têm uma continuidade no desenvolvimento do aprendizado, começando desde a infância até a idade adulta.

Nesse sentido Silva (2010, p. 31) explica que a capoeira funciona como atividade lúdica que: “[...] é fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo dos alunos, o ato de recrear, visa oportunizar a prática de vivências lúdicas, possibilitando o aumento da autoestima, à formação de grupos de mesmo interesse”.

Dessa forma as aulas de capoeira proporcionam de forma amistosa, lúdica, e possibilitam a alunos e professores quebrar a tensão tão recorrente em salas com tantas dificuldades e também para diminuir os conflitos interpessoais.

Quando questionados sobre as mudanças que trouxe na vida antes e depois da prática da capoeira responderam que:

Transformou-me totalmente, me afastando das coisas ruins da vida. Desenvolvi agilidade, percepção e destreza. E tudo isso é proporcionado por



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

um grupo de capoeira integrado e unido nesse objetivo. Hoje sou uma pessoa emocionalmente equilibrada, ética e tenho a mente aberta e a cabeça no lugar (aluno A).

Na prática da capoeira aprendi a conversar e a entender melhor as pessoas, sei ouvir e trabalhar em equipe, brincar junto com o grupo onde todos são importantes como integrante de uma família aprendeu a ter respeito pelo outro, a cultivar a amizade, amar o mundo e as pessoas que nos cercam amar a natureza e os animais e a respeitar os limites. Aprendi com a capoeira a controlar a ansiedade e o medo (aluno B).

Vemos que os benefícios são diversos, interativos e integrativos na formação de um ser humano completo no aspecto cognitivo, afetivo integrado ao mundo como seres reflexivos que respeitam os direitos humanos e dessa forma integrados a concepção da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão pode-se deduzir que a capoeira se engaja no processo de integração social em que a escola é o lugar por onde se desenvolvem as estratégias necessárias que utilizam a capoeira como método de aprendizagem capaz de transformar a realidade local do aluno. Nesse sentido é importante destacar a passagem de conhecimentos significativos integrados a capoeira e o meio social para proporcionar o desenvolvimento e a formação de cidadãos reflexivos capazes de mudar o mundo que o cercam para melhor.

E é trabalhando com os elementos que compõem a capoeira como o conhecimento do corpo, da motricidade, a interação dos movimentos com a música e os ritos de jogar, a serem aplicados durante o transcorrer das aulas, que se oportuniza o estudo dos fenômenos sociais, trabalhando teoria e prática social. O professor ou monitor de capoeira nesse sentido é o intermediador do conhecimento como conscientizador e educador de uma escola, de um grupo, de uma comunidade desenvolvendo atividades que tragam a percepção de um mundo cidadão em que todos são importantes, e nesse objetivo o capoeirista deve observar os valores éticos e conhecimentos aprendidos que devem ser colocados em prática, refletindo conhecimentos históricos, debatendo os problemas sociais em grupo, enfim desenvolvendo-se fisicamente, emocionalmente e intelectualmente como ser crítico e cidadão do mundo.



REFERÊNCIAS

AREIAS, Almir. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BARROS, Q. J.; LEHFELD, N. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALÇADOS, Gilberto Carneiro. **A prática da capoeira no ensino formal e no ensino informal**. Monografia apresentada ao curso de Educação física faculdade governador Ozanam Coelho. 2009.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 7.ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CARVALHO, Paulo César Valadares. **Capoeira, arte-luta: uma abordagem pedagógica de inclusão**. Teresina: Gráfica Ipanema, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 164 p.

Entrevista com o monitor de Capoeira do Grupo Abadar Capoeira Paulo Valadares, 2014.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MOURA, Clóvis. **Quilombos, Resistência ao Escravismo**. São Paulo: Ática, 1998.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Robson Carlos da. **Capoeira: o preconceito ainda existe?** Teresina: Gráfica Ipanema, 2008.

SILVA, Tiago Aquino da Costa e; KAOÊ, Giro Ferraz Gonçalves. **Manual de Lazer e Recreação: o mundo lúdico ao alcance de todos**. São Paulo: Phort, 2010.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

SOUZA, Marina de Melo. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.



CAPOEIRA NA ESCOLA NO COMBATE AO PRECONCEITO RACIAL

*Lucinete Aragão Mascarenhas e Silva*¹⁰²
*Emanuelly Mascarenhas e Silva*¹⁰³

RESUMO: A capoeira é uma expressão cultural que abrange características de luta, dança esporte, cultura popular e ludicidade, e que traz em seu bojo a valorização da promoção de uma identidade étnica, difundida na cultura afro-brasileira. Nos dias atuais, a capoeira, que durante muito tempo foi considerada símbolo de malandragem e alvo de forte discriminação, é uma das manifestações afro-brasileira mais difundida no país, praticada por todas as faixas etárias e pelas mais diferentes classes sociais e encontra-se presente, de forma concreta nos mais diversos espaços institucionais da sociedade, como academias, quadras de esportes e escolas privadas e públicas, sendo nestas últimas, desenvolvidas como atividade complementar do currículo e/ou como meio de projetos que visam aproximar sua prática às atividades pedagógicas, devido a aceitação e reconhecimento de suas possibilidades educativas para a formação da consciência da cultura brasileira. Esta pesquisa se propôs a estudar a capoeira para a elevação dos potenciais cognitivos, afetivos, motor, sociais e de combate ao preconceito racial. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pautada em autores como Souza (2006), Silva (2007, 2008), Carvalho (2010), dentre outros que ressaltam a importância da capoeira na aquisição de conhecimentos, habilidades e destrezas básicas necessárias para incorporação na vida diária dos alunos, contribuindo para a ressignificação da imagem que os mesmos possuem a respeito de si próprios. Conforme a Lei 10.639/2003, atividades culturais, como a capoeira deve fazer parte da educação dessas escolas, sendo consideradas como essencial para o desenvolvimento de qualquer projeto educativo por considerar a valorização das manifestações culturais populares e como um meio para desenvolver nos educandos noções como disciplina, concentração, sensibilidade, solidariedade e o respeito pela diversidade e diferença cultural.

Palavras-chave: Capoeira. Preconceito racial. Escola.

INTRODUÇÃO

Conforme a Lei 10.639/2003, atividades culturais, como a capoeira deve fazer parte da educação dessas escolas, sendo consideradas como essencial para o desenvolvimento de qualquer projeto educativo por considerar a valorização das manifestações culturais populares e como um meio para desenvolver nos educandos noções como disciplina, concentração, sensibilidade, solidariedade e o respeito pela diversidade e diferença cultural.

¹⁰² Doutora em Educação pela Lusófona de Humanidade Lisboa- Portugal, mestrado em Ciências da Educação pela Lusófona de Humanidade Lisboa Portugal, Especialização em Psicopedagogia Institucional pela UFRJ, Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela UVA, e Licenciatura plena em Pedagogia pela UFPI. E-mail: doutorandamascarenhas@hotmail.com.

¹⁰³ Emanuelly Mascarenhas e Silva Mestranda em Ciências da Educação pela Anne Sullivan University, Graduada em Serviço Social pela FCG-MG. E-mail: manumascarenhas.em@gmail.com.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

A realização de projetos na área cultural assume especial significado na medida em que são incorporados ao cotidiano da escola, ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e contribuem para a mudança de padrões de relacionamento e atitude dos diversos atores da vida escolar. São consideráveis as iniciativas de desenvolvimento de projetos no espaço escolar, tanto para a melhoria da qualidade do ensino e a reversão dos índices de evasão e repetência, quanto para as mudanças ocorridas na relação dos alunos com a escola: aumento da assiduidade às aulas, melhoria do rendimento escolar, apropriação de responsabilidades.

Partindo desta hipótese, o presente estudo aborda o tema capoeira na escola, considerando que através desta manifestação lúdica corporal, ao aluno é proporcionado o conhecimento de si e de suas potencialidades expressivas, motoras, cognitivas e afetivas, como também o conhecimento do mundo, da sociedade e da cultura afro-brasileira, de forma a possibilitá-lo compreender, criticar e interferir como sujeito transformador da realidade.

Diante do exposto, este estudo justifica-se pela relevância do tema, que em seu contexto demonstra grande importância na luta contra os processos sociais excludentes na atualidade, mas também para gerações futuras.

Nesta perspectiva, elegeu-se como objetivo, estudar a capoeira para elevação dos potenciais cognitivos, afetivos; motores e sociais na educação. A pesquisa partiu do seguinte questionamento: a atividade da capoeira na educação, garante ao aluno a aquisição de conhecimento, habilidades e destrezas básicas necessárias para incorporação em sua vida diária?

Tendo em vista a resolução deste questionamento, o presente trabalho desenvolveu-se por meio do método bibliográfico, com base em autores como Souza (2006), Silva (2007, 2008), Carvalho (2010) (GIL, 2009), dentre outros que discutem o tema.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA SOBRE OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CAPOEIRA NO BRASIL

A capoeira consiste em uma prática eminentemente cultural, de origem popular. Para os adeptos desta arte, o caminho até os dias atuais foi longo e árduo. No início, tida como ameaça ao sistema de escravidão, depois sinônimo de malandragem sofreu forte



discriminação durante séculos; atualmente a capoeira é praticada por faixas etárias e classes sociais diversificadas em várias partes do Brasil. Caracterizada como sendo uma luta dançada acompanhada de cantos, berimbaus e outros instrumentos auxiliares; é mencionada como “[...] uma das manifestações da cultura afro-brasileira mais difundida em todas as classes sociais e também no exterior, onde disputa com o Samba e o carnaval o lugar de símbolo do Brasil” (SOUZA, 2008, p. 131).

Disto entende-se que a capoeira destaca-se como uma das mais notáveis contribuições dos negros africanos no Brasil, junto ao samba, ao carnaval, tidas respectivamente como gênero musical e festividade mais popular e conhecida que constituem facetas da identidade cultural brasileira.

Segundo a literatura nacional que aborda o papel da capoeira no processo de construção da identidade e da resistência negra no Brasil, a capoeira pode ser considerada como uma das linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos ancestrais trazidos para o país da África negra. Esta prática típica da cultura brasileira é assim conceituada por um dos historiadores que debruça sobre o tema: “[...] a capoeira é música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral, em busca da sobrevivência, liberdade e dignidade” (AREIAS, 1983, p. 8).

Portanto, o autor sinaliza para a abrangência da capoeira que no seu conjunto constitui a arte e a luta, e, sobretudo uma forma de expressão e manifestação da classe popular contra o preconceito e discriminação presentes no cotidiano de desigualdade social.

A capoeira, também definida como uma atividade que envolve de diversas formas o sujeito que a prática, constitui-se:

[...] uma manifestação da cultura brasileira com características de jogo, luta e dança praticada ao som de instrumentos musicais (berimbau, pandeiro e atabaque), acompanhada de palmas e cânticos, com aspectos característicos de um eficiente sistema de defesa pessoal e treinamento físico, fundamentada nas tradições culturais genuinamente brasileiras. (SILVA, 2008, p. 26).

Desta forma, a prática da capoeira envolve uma dinâmica do corpo com uso de instrumentos musicais e treinamento eficiente embasado nas tradições culturais afro-



brasileiras, carregando em seu bojo aspectos de defesa pessoal, dança, jogo, musicalidade e tradição.

Empreendendo um breve caminhar através da história da capoeira, é possível verificar a existência de muitas controvérsias sobre as suas origens, presentes nas discussões sobre o tema nas pesquisas científicas nacionais. Alguns estudiosos e pesquisadores referem-se a capoeira como manifestação africana introduzida no Brasil pelos negros africanos, especialmente pelo povo banto, que habitaram a região de angola.

[...] Esses povos foram transplantados para o nordeste do Brasil, cuja mão de obra escrava foi absorvida pelos diversos setores da economia brasileira e especialmente pelo sistema de plantação dos engenhos de cana-de-açúcar. A capoeira é fruto desse contexto histórico-social e teve função significativa como instrumento de libertação e resistência bélica do negro fugitivo, que criou estratégias de autodefesa contra a desumanização imposta pelo cativo (SOUZA, 2006, p. 285-286).

Por este pensamento, a capoeira foi criada no Brasil pelos escravos bantos de Angola, durante o período colonial, e que estes frente a condição de opressão a escravidão o que eram submetidos, trataram de utilizá-la como arma de defesa. Em alusão centrada à origem da capoeira como luta praticada pelos negros africanos de Angola, mestre Bimba dá seu testemunho, dando enfoque a etimologia do vocábulo capoeira:

[...] Dentro do meu conhecimento, a capoeira nasceu nas senzalas, nos engenhos, onde os negros trabalhavam... E porque não se conhecia a capoeira, o termo foi criado dos matos, quando apareceu... Quando o capitão do mato ia pegar os negros, então, que os senhores mandavam [os negros] defendia-se com pontapés, joelhada, marrada e cabeçada, e sempre constantemente [...] com o rabo-de-arraia (BIMBA, 2002, *apud* SOUZA, 2006, p. 286).

Segundo este relato, o termo capoeira foi originado da associação entre mato e o local onde os negros escravizados fugiam e praticavam os golpes característicos da capoeira contra o capitão do mato, este incumbido da captura dos fugitivos. Neste contexto, a capoeira revelou-se como movimento de fuga e rebeldia nas primeiras manifestações de resistência dos escravos oriundos de Angola, estando à origem da palavra “capoeira” relacionada ao tipo de vegetação da mata, lugar onde os negros



fugitivos dos engenhos praticavam essa luta para sua defesa pessoal, utilizando-se de golpes variados contra os seus perseguidores.

Quanto a corrente de pensamento que entende a origem da capoeira como genuinamente brasileira, reforçam este pensamento defendendo entre outros muitos argumentos que “... jamais foram encontrados vestígios na África de uma luta parecida com a capoeira, vindo seu nome de mato ralo, denominado capoeira, em que os escravos ficavam após serem libertados ou fugidos” (SILVA, 2008, p. 43).

Por esta linha de pensamento, a capoeira da forma que é praticada e difundida no Brasil, foi resultado da fusão de diversas lutas, danças, originárias dos africanos que desenvolveram essa arte marcial como um sistema bélico em defesa de sua liberdade, não sendo esse formato encontrado na África e/ou em outros países que adotaram a escravidão negra.

Portanto, enquanto alguns estudiosos afirmam que a capoeira introduzida no Brasil já era praticada na região de Angola, reforçando este pensamento com base nos ingredientes trazidos por danças africanas que muitos afirmam assemelhar-se a capoeira, como o “*N’agolo*” conhecido como dança das zebras “... um tipo de dança luta trazido pelos bantos para o Brasil... em cujo ritual o adversário tenta atingir o rosto do outro” (FILHO, 2005 *apud* SOUZA, 2006, p. 287); sendo um dos elementos ou luta-dança que, somada/adicionada a outras lutas do africano escravizado no Brasil, deram origem à capoeira.

Outros defendem que os elementos africanos evidentes na capoeira (instrumentos musicais, formação em roda, ginga, ritmos, passos da dança) somente se fundiram no Brasil, resultando numa manifestação cultural inovada, constituída pela contribuição de várias etnias.

De acordo com Souza (2008), dois mestres nesta arte, reforçam estas posições no país: o mestre Pastinha, representante da vertente angola, e teria relatado que a sua aprendizagem da luta, deu-se através de um escravo vindo de Angola, chamado Benedito, que lhe ensinou que a capoeira vinha da dança *N’agolo* (dança das zebras); e o mestre Bimba, que divulgou a capoeira Regional, incorporando alguns golpes de outras lutas marciais.

Para a referida autora, as tensões existentes entre essas duas tendências: Angola e a Regional, são reflexo das duas posturas divergentes anteriormente mencionadas “...



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

uma evoca os laços que nos unem a África, em especial a Angola; outra chama a atenção para a originalidade brasileira, fruto de uma mestiçagem” (SOUZA, 2008, p. 131).

A divisão entre a capoeira Angola e Regional expressa um dilema que reside em torno de que se possa identificar precisamente como se originou a capoeira no Brasil, e que se mantém constante na história. Contudo, embora se verifique as controvérsias existentes, Silva (2007) diz ser possível afirmar que existe certa unanimidade entre estudiosos e praticantes sobre o seguinte aspecto:

[...] a capoeira nasceu no Brasil; desenvolvida por negros africanos, trazidos como mão de obra trabalhadora escrava. Estes, em sua ânsia por liberdade, por meio de um elaborado e complexo sistema gestual de movimentos, negação, saltos, gingas e golpes com todo o corpo, criara a capoeira, praticando-a ao som de palmas, cantos e instrumentos musicais, em destaque o berimbau. (SILVA, 2007, p. 53).

Assim, nascida no seio de uma classe escravizada, profundamente oprimida e fortemente discriminada, a capoeira foi praticada como instrumento de defesa em combate a opressões, passando por momentos de profunda repressão e perseguição por parte das forças policiais do governo, enquanto se estabelecia como uma vigorosa identidade corporal e musical, com fortes raízes na cultura urbana brasileira, e geralmente associada às formas de resistência das camadas minoritárias da sociedade.

Ao abordar o papel que a capoeira teve no processo de construção da identidade e da resistência negra no Brasil: Areias (1983) situam quatro fases importantes vivenciadas no histórico da capoeira, que se estende do período colonial à década de 1930, que seguem parafraseadas: A primeira fase, seria a do início da escravidão, quando o escravizado, fazendo uso apenas do seu instinto de sobrevivência, se valia do uso do seu corpo como tentativa de livrar-se do sofrimento e fugir; A segunda fase referida como da áurea dos quilombos, na qual a capoeira já era uma das armas necessárias aos quilombolas para a defesa contra os seus perseguidores; A terceira fase, concernente a proibição oficial da capoeira; após a libertação oficial do trabalho escravo, com a assinatura da Lei Áurea, que aboliu a escravidão nos países; E, finalmente a quarta fase, da sua liberação, no ano de 1932, dando possibilidade para a sua prática



livre e a abertura da primeira academia de capoeira do Brasil, comandada pelo mestre Bimba.

Remetendo-se ao contexto que abrange a primeira e segunda fase da história da capoeira, Tavares (2000) expõe que tanto os africanos escravizados no país e seus descendentes que nasceram sob este regime, o acesso ao corpo eram interditados, seus corpos eram obrigados a trabalhar sem cessar, conforme o ritmo da plantação, da mineração, da Casa Grande, além de serem violentados de forma bestial, para atender aos desejos e fantasias sexuais, pelos senhores e senhora da elite colonial.

Os escravos, não dispoñdo de armas para se defender destes que os oprimiam, descobriram no próprio corpo, uma forma de arma para defender-se das mazelas às quais eram submetidos. Seguindo o instituto natural de sobrevivência, abrangendo tanto a integridade humana e física, quanto de preservação de sua cultura e etnia, os escravos lançaram mão da musicalidade e da ludicidade, para dissimular a produção de um instrumento de guerra, e assim abrir espaços para sua fuga para os refúgios denominados quilombos, como o de Palmares, onde podiam aprimorar a capoeira como luta.

Conforme Areais (1983), a insuficiência da posse de armas para defesa fez com que os escravos criassem outras formas de enfrentar as armas inimigas e o julgo da escravidão. Para tanto, a observação à briga de animais, marradas, coices, saltos e botes, e as estruturas das manifestações culturais trazidas da África negra (competições, brincadeiras praticadas em momentos cerimoniais e religiosos) e o aproveitamento dos espaços livres abertos no interior das matas, contribuíram à criação e prática da capoeira como luta de autodefesa para o enfrentamento dos inimigos. Daí o surgimento da arma do corpo, enfrentando o poder dos senhores, feitores e capitães do mato, para defender a qualquer custo o direito à sobrevivência.

Com o tempo, a capoeira continuou a ser praticada, mesmo após a libertação dos escravos. De acordo com Silva (2007), nos séculos XVIII e XIX, há registros da prática no Rio de Janeiro, Recife e Salvador, porém, antes mesmo da Lei Áurea, já era assumida como uma espécie de dança guerreira, presente no cotidiano urbano das referidas cidades; denominada com a alcunha de “capoeira em”.



Neste contexto da capoeira em como fenômeno social significativamente presente no cenário social e cultural do país, situa-se a fase da proibição oficial da capoeira e sua posterior liberação.

Contemplando estes aspectos na cidade do Rio de Janeiro, Silva (2007) registra que a partir do início do século XVIII, a capoeira torna-se um símbolo de sua tradição rebelde para a população trabalhadora. Para a ordem vigente da época, todos os movimentos de origem negra, como a capoeira representava uma ameaça à harmonia e ao equilíbrio social da metrópole. A perseguição aos seus praticantes se estende aos anos iniciais da República, quando, surge uma nova fase de perseguição à capoeira. Considerada subversiva, dar-se início a um período de tentativas para seu extermínio, dentre as quais:

[...] a criação do decreto nº 487 do Código Penal Brasileiro, de 11 de outubro de 1890, que estabelecia, no capítulo XIII, dos “vadios e capoeiras”, penas de até seis meses de prisão ou deportação do País, no caso de tratar-se de estrangeiros, para todos os que fossem pegos praticando capoeira ou que pertencessem a algum bando ou Malta¹⁰⁴ (SILVA, 2007, p. 58).

Assim, a prática da capoeira sofreu proibição estabelecida por lei. E de acordo com o autor supramencionado, continha no Decreto referido, além da proibição do exercício da capoeira, do porte de armas e de correias, também a formação de grupos entre os praticantes da capoeira em, sendo seus líderes sujeitos à aplicação da pena dobrada e possível deportação para ilhas próximas à fronteira brasileira.

Uma perseguição sem precedentes é acionada em direção aos capoeiristas pela polícia, que são banidos das ruas, e outros logradouros públicos dos grandes centros urbanos passando a prática da capoeira a serem marcantes nos subúrbios, configurados nos terreiros e morros, permanecendo desse modo “... até 1934, quando; em mais um momento político envolvendo as capoeiras, o então presidente, Getúlio Vargas extingue o Decreto nº 487 e libera a capoeira...” (SILVA, 2008, p.55).

Conforme demonstrado, após a assinatura da lei que aboliu a escravidão, a situação dos negros, descendentes de africanos escravizados no Brasil, não se tornou

¹⁰⁴ Bandos organizados; cada qual com sua denominação, seu grito e sua demarcação territorial, que aterrorizavam a sociedade naqueles tempos.



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

harmoniosa e estável, posto que, estes sem acesso aos diversos setores sociais, eram-lhes negada à mínima oportunidade de emprego:

[...] viviam a perambular pelas ruas em busca de algum meio de sustento, utilizando-se constantemente da prática de sua luta, enquanto folguedo de apresentação de sua destreza e de sua perícia, além do emprego de sua força física a serviço de trabalhos políticos de segurança e proteção de determinados políticos (SANTOS 1987 *apud* SILVA, 2008, p. 52).

Neste contexto, as capoeiras, que em maioria eram oriundos da camada escravizada da sociedade, sofrem repressão de forma arbitrária e totalitária, desprovido-os de qualquer possibilidade do exercício da liberdade de praticarem a capoeira, desconsiderando a representatividade da mesma para preservação da cultura negra, vista como cultura marginal, até que, a partir dos anos iniciais da década de 1930, a sua liberação foi concedida, passando a assumir nova roupagem, para a qual, teve como expoente o mestre Bimba, com a criação de sua capoeira regional.

Sua contribuição é assim focalizada na literatura, que segue transcrita:

Mestre Bimba contribui de forma significativa para a superação da concepção da capoeira como cultura marginal, trabalhando em sua academia (Centro de Cultura Física Regional – CCFR), a capoeira enquanto forma de ginástica, associada a uma conscientização cultural identitária desta prática como arte genuinamente brasileira, culminando com o registro do CCFR, nº 305/1937/AP/NCL, de 09 de Julho de 1937, junto à Secretaria de Educação Saúde e Assistência Pública do Estado da Bahia. (SILVA, 2008, p. 56).

Disto entende-se que, Mestre Bimba, com a criação de sua capoeira regional, operou no sentido de desmitificar da mentalidade social a capoeira como cultura marginal, passando esta para o nível de prática cultural e desportiva nacional, disseminando esta arte nas suas mais diversas formas, a ser praticada nos mais diversos espaços sociais do país.

A partir de Mestre Bimba, outros adeptos da arte, estudiosos e pesquisadores tiveram participação fundamental na história e valorização da capoeira e para a superação do caráter discriminatório que a perseguiu por várias décadas, encarregando-se de difundi-la institucionalmente no Brasil. É sobre este aspecto que se debruça o tópico a seguir.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

CONTRIBUIÇÕES À VALORIZAÇÃO DA CAPOEIRA COMO INSTRUMENTO SOCIOEDUCATIVO

Nos dias atuais a capoeira encontra-se presente de forma concreta, nos mais diversos espaços sociais e educacionais, sendo desenvolvida como esporte, atividade complementar do currículo escolar ou por meio de projetos de trabalho, assumindo a condição de instrumento pedagógico e conscientizador e de resgate da história da população brasileira.

De acordo com Silva (2008) a abordagem da capoeira por estudiosos e pesquisadores contribuiu para a identificação de seu valor educativo, assim como a sistematização e oficialização da mesma como prática genuinamente brasileira, visando retirá-la de forma definitiva de seu indicativo de marginalidade cultural, que se traduzia na concepção de uma prática exclusiva das classes economicamente pobres.

Neste sentido, o autor acima referido focaliza algumas das publicações nacionais da década de 1990, que abriram a possibilidade da prática da capoeira como exercício de destreza e defesa pessoal por famílias mais abastardas da sociedade e enquanto esporte nacional, considerando sua importância como instrumento de resistência, e sua habilidade e qualidade que sua prática possibilita à saúde dos indivíduos, dando destaque especial ao trabalho intitulado “subsídio para o Estudo da Metodologia do Tratamento da capoeira em” de Inezil Penna Marinho, publicado em 1945, que em sua opinião; constitui-se: “[...] um dos principais estudos sobre a utilização da capoeira como método de defesa pessoal e ginástica, além de desporto, e que conduziu Inezil a propor a sistematização da capoeira como ginástica brasileira” (SILVA, 2008, p. 58).

Visto a publicação acima mencionada, o mesmo autor relata que na década de 1960, a capoeira é introduzida como desporto no currículo da Polícia Militar do Estado da Guanabara, na década seguinte ela torna-se oficial pela Confederação Brasileira de Pugilismo, através do Departamento de Capoeira, surgindo neste período diversas Federações de Capoeira espalhadas pelo Brasil onde passa a alcançar espaços como manifestação de arte, conquistando ainda alguns países europeus e os Estados Unidos.

A inclusão da capoeira na escola dá-se na década de 1980. Conforme ressalta Silva (2008), esta arte passa a fazer parte do currículo de algumas instituições escolares de Educação Física, fato este que direciona o Ministério da Educação, mediada pela Secretaria dos Desportos; do Ministério dos Esportes, a efetivar o Programa Nacional de



Capoeira, que teve divulgação do Centro de Informação e Documentação sobre a capoeira, visando legitimá-la nas antigas escolas de 1º e 2º graus e sua inclusão nos Jogos Escolares brasileiros no ano de 1985, dando-lhe deste modo:

[...] uma nova significação à prática da capoeira, proporcionando a criação de espaços para a sua propagação no campo educacional, difundindo e fortalecendo aspectos tais como a tradição cultural e histórica, a arte, a musicalidade, a fonte presença do aspecto gestual do legado de sua cultura, que cada vez mais, se afirmava como genuinamente brasileira (SILVA, 2008, p. 59).

Portanto, inicialmente incluída nos colégios de 1º e 2º graus como opção à Educação Física, a capoeira vai sendo difundida nas escolas de alguns dos estados brasileiros e a fazer parte de campeonatos, vendo-se nisto a possibilidade de ampliação dos espaços para a sua realização e evolução como esporte, além da difusão dos valores culturais, artísticos e históricos inerentes à mesma.

A CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES DA CAPOEIRA NAS ESCOLAS

Sabendo-se que educação consiste na transmissão da cultura nutrida pela interpretação que a pessoa possui sobre o mundo social:

[...] cabe, então, ao condutor do trabalho educativo com a capoeira fazer-se útil no processo de formação consciente da personalidade do indivíduo que a utiliza como atividade afim, criando espaços para que o julgamento lúcido dos valores desenvolvidos em sua prática, e dos valores estabelecidos no conjunto social, seja realizado. (RIOS; 1995 *apud* CARVALHO, 2010, p. 113).

Isso sinaliza para o fato de que o capoeirista educador deve apreciar com rigor, os fenômenos sociais em suas múltiplas faces (moral, econômica, política, educativa) com a devida reflexão em relação à interferência destes aspectos na conduta social dos indivíduos e os ressignificando aos interesses coletivos. Ele necessita apropriar-se para além da prática que desenvolve, ou seja, além de ter competência técnica e dos conhecimentos da capoeira, deve também relacioná-los com a totalidade da realidade social, não se prendendo sua prática pedagógica a transmissão unívoca dos saberes corporais, musicais e rituais desta arte-luta afro-brasileira, associando este ensino a análises imprecisas sobre a estrutura social.



Colaborando com este pensamento, Capoeira (2002) diz que o papel do condutor do trabalho com a capoeira seria o de introduzir o iniciante nesta arte, através de um método atrativo/ fascinante que possibilite o exercício da criatividade, dentro de um clima de brincadeira e diversão, pois conforme este autor, o capoeirista educador não deve levar o iniciante a uma prática difícil e com muitas exigências técnicas para que o aluno realize o movimento correto desde o início. Somente, após alguns meses é que deve burilar o aprendiz, corrigindo os golpes e quedas que apresentem algum defeito, sem esquecer-se de sempre deixar a ginga e a movimentação livres, e de enfatizar que a capoeira não é um simples exercício de golpes e defesa pessoal, deixando claro que seu objetivo final é o jogo com outros jogadores, ao som do berimbau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ocupar positivamente seu tempo vago, desenvolve no educando noções como solidariedade, disciplina, equilíbrio, concentração, dentre outras que dizem respeito à importância de se levar uma vida saudável em todos os sentidos, evitando brigas uso ou envolvimento com drogas e atitudes individualistas.

O modo como esta atividade de cunho cultural se organiza, permite a integração entre os alunos e deles com seus professores e com o condutor do trabalho educativo com a capoeira, contribuindo assim para a mudança de padrões de relacionamentos e atitude, sendo considerada especialmente interessante como ponte para a transformação, sobretudo pelo reforço dado à organização do coletivo, configurada nas relações e práticas que se estabelecem entre os sujeitos, que fazem parte do grupo de capoeira, e que repercutem positivamente em diversas instâncias da sua vida social.

Uma escola se reconhece na diversidade, na luta contra os processos sociais excludentes, na aposta positiva e na crença incondicional nos seus alunos como sujeitos sociais, deve promover processos de integração dando a possibilidade da comunidade escolar se incluir em novas redes de conhecimento, cultura, cidadania e solidariedade.

Além de ampliar a possibilidade ao rompimento com preconceitos e dar visibilidade aos segmentos da população profundamente marginalizados pelo processo histórico de exclusão social ainda marcante no país, que em demasia concorrem para o abismo das desigualdades existentes, pois ao tratar da pluralidade da sociedade, a partir



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

da incorporação de uma metodologia capaz de refleti-la, valoriza a promoção da identidade étnica, atentando ao exercício dos direitos culturais afro-brasileiros, contribuindo para a ressignificação da imagem que os alunos possuem a respeito de si próprios, respondendo satisfatoriamente para o questionamento de que a sua condição na escola em apreço garante ao aluno a aquisição de conhecimento, habilidades e destrezas básicas necessárias para incorporação em sua vida diária.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. São Paulo: Papyrus, 2001.

AREIAS, Almir. **O que é capoeira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: para o ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: pequeno manual do jogador**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CARVALHO, Paulo César Valadares. **Capoeira, arte-luta: uma abordagem pedagógica de inclusão**. Teresina: Gráfica Ipanema, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

SILVA, Robson Carlos Da. **Capoeira: o preconceito ainda existe?** Teresina: Gráfica Ipanema, 2008.

_____. Dos vadios e capoeiras: reflexões sobre a relação da capoeira com grupos políticos do século XIX. In: FRANCO, R. K. G.; VASCONCELOS, J. G. (org). **Outras histórias do Piauí**. Fortaleza (CE): Edições UFC, 2007. P. 53 – 66.

SOUZA, Marina de Melo. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Élcio Ferreira de. **Poesia negra das Américas** (Tese de doutorado). Recife: Universidade Federal de Pernambuco: CAC – Letras, 2006.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

TAVARES, Júlio. Educação através do corpo: a representação do corpo nas populações afro-ameríndias. In: **Negro de Corpo e Alma**. Mostra do Redescobrimento. São Paulo: Fundação Bienal, 2000.



A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Lully Vanessa da Silva Lima*¹⁰⁵

*Ludmilla da Silva Alves*¹⁰⁶

RESUMO: A pesquisa relata o desenvolvimento e resultado das ações do Projeto “Valorizando a cultura negra na Educação Infantil” aplicado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Teresina – PI, através de duas estudantes de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – Campus Clóvis Moura. Devido à falta de incentivo à valorização e reconhecimento da cultura afrodescendente, essencial na formação social e cultural brasileira, nas instituições escolares de ensino infantil, surgiu a iniciativa da aplicação de atividades que orientem de forma lúdica e dinâmica o reconhecimento dos educandos frente à História e às influências deixadas pelos negros na construção do nosso país, além de incentivar os educadores a perceberem a importância de se trabalhar o tema em sala de aula desde o início do contato dos alunos com a escola. Com isso, foram realizadas ações que contemplaram a história, cultura, culinária e costumes dos negros, nas turmas de maternal dos turnos manhã e tarde. Os resultados foram positivos, pois os alunos mostraram um grande interesse pelas atividades desenvolvidas, além de participarem ativamente dos momentos propostos pelas estudantes universitárias. Percebeu-se também o interesse de toda a comunidade escolar pelo tema, pois tanto pais de alunos quanto professores efetivos e direção da instituição acolheram o projeto e contribuíram para o desenvolvimento do mesmo. Percebe-se o quão importante se faz a aplicação de Projetos de valorização da cultura negra desde a Educação Infantil, visando construir uma sociedade sem preconceitos e consciente das contribuições que formam a variedade étnica brasileira.

Palavras-chaves: Afrodescendência. Educação Infantil. Projeto.

INTRODUÇÃO

De acordo com a lei nº10.639, de 09 de janeiro de 2003, é obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Todavia, sabe-se que quanto mais cedo a criança tiver contato com o ensino das diferenças raciais, maiores serão as chances da mesma valorizar a cultura afrodescendente.

É na Educação Infantil que a criança, na maioria das vezes, tem o primeiro contato mais intenso com pessoas de fora do seu seio familiar, sendo assim é a oportunidade que o educando tem de começar a compreender a heterogeneidade de

¹⁰⁵ Acadêmica do 6º período curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, campus Clóvis Moura.

¹⁰⁶ Acadêmica do 6º período curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, campus Clóvis Moura.



etnias existentes, através da convivência diária com os colegas de classe e do incentivo dado pelo profissional da Educação. Compreende-se que as variadas atividades e temas abordados pelo professor, através da ludicidade e da busca do diálogo no Ensino Infantil, refletem na construção da conscientização da criança. Como afirma o Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998, p.31):

a interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possa comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima.

Assim sendo, o professor de Educação Infantil deve apresentar a história e a cultura afrodescendente para as crianças usando os meios interacionais e lúdicos, proporcionando de uma maneira leve o entendimento da importância do respeito às diferenças, gerando a compreensão e valorização dessa cultura como parte essencial da formação do nosso país.

Nesse contexto surgiu, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Teresina-PI, a proposta de intervenção através de um Projeto denominado “Valorizando a cultura negra na Educação Infantil” que objetivou inserir o estudo da cultura afrodescendente nas atividades das salas do maternal nos turnos manhã e tarde, através de ações como contação de história, degustação de comidas afrodescendentes, pintura de rosto, apresentação de filmes, dentre outras. Com isso, esse estudo visa relatar as atividades desenvolvidas pelo projeto e os resultados obtidos no decorrer das aplicações.

INTRODUZINDO A CULTURA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes do negro outro tipo de povo era escravizado: os indígenas. Porém os europeus vieram para a América e trouxeram consigo várias doenças. Sem imunidade suficiente para combatê-las vários indígenas acabaram morrendo. Dessa maneira a mão de obra negra se tornou uma alternativa viável para os portugueses a partir do momento



em que não se pode mais utilizar da mão de obra indígena. Como afirma Vale Junior (2012, p.40):

“[...] a mão-de-obra indígena terminou por tornar-se, dentro da estrutura colonial pouco rentável. A mão-de-obra africana, já experimentada em outros domínios coloniais portugueses, apresentava-se mais promissora tanto do ponto de vista do comércio externo, quanto da produção interna.”

A partir daí os negros foram trazidos para a América e eram tidos como instrumentos de trabalho, sem qualquer valor ou direito humano e começaram a sofrer todo tipo de castigo e tortura para garantir o lucro na agricultura e na mineração. Além disso, viviam com péssimas condições de higiene e alimentação o que favorecia o nível de mortalidade.

Os negros também sofriam segundo Vale Junior (2012) “castigos públicos que serviam para alguns como espetáculo e para outros como disciplina” e ainda eram vendidos como objetos. Para fugir deste sofrimento alguns começaram a fugir para os “Quilombos”, uma espécie de comunidade onde se encontravam todos os ex-escravos. Os fazendeiros sempre conseguiam destruir os quilombos e recapturar os escravos fugitivos, porém eles sempre tentavam resistir lutando. Devido a essas fugas e revoltas de escravos, além da exigência de alguns integrantes da classe média urbana e das pressões diplomáticas pelo fim da escravidão, entre os anos de 1850 e 1888 começaram a surgir leis que objetivavam a libertação deles.

Em 1850, surgiu a Lei Eusébio de Queirós que acabava com o tráfico negreiro; em 1871, a Lei do Ventre Livre que dava liberdade aos filhos de escravos nascidos a partir daquela data; em 1885, a Lei dos Sexagenários que dava liberdade para os escravos maiores de 65 anos, que foi bastante criticada, pois devido às condições em que os negros viviam não conseguiriam chegar até aquela idade, e finalmente em 1888, a Lei Áurea que aboliu a escravatura.

Com a assinatura de todas essas leis os negros se tornaram seres livres, porém eles encontraram muita dificuldade para retomar as suas vidas. O desemprego, a falta de moradia e o direito a educação foram alguns dos principais problemas que os segregaram da sociedade. Contudo, deixaram um legado que contribuiu para a formação sociocultural do país. Portanto, torna-se indispensável o estudo da cultura negra a fim de



conhecer que legados são esses. Dentre eles pode-se citar à música, a dança, a língua, a literatura e a culinária.

O Brasil é um país cujo 54% da população se declara negra. Todavia, ainda são grandes os casos de racismo e discriminação. Desta maneira, onde o preconceito ainda está “enraizado” torna-se cada vez mais necessário apresentar às crianças desde cedo à diversidade cultural que há em nossa sociedade a fim de promover o respeito à diversidade, logo Feitosa (2009, p.87) afirma:

“Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas.”

Desse modo Moura, Gonçalves e Lima (2011, p.1) dizem:

“[...] é fundamental que o educador oportunize experiências estimuladoras que possibilitem a criança construir seu próprio conhecimento, considerando suas características e diferenças étnicas, religiosas, econômicas e todas as suas necessidades específicas. Portanto, compete ao ensino infantil considerar que as crianças são diferentes entre si, implicando assim em uma educação baseada em condições de aprendizagem que as respeitem como pessoas singulares.”

Portanto, é a Educação Infantil que deve introduzir esse tema, criando situações e atividades lúdicas que estimulem aos educandos a reflexão, a interação e o respeito para promover uma aprendizagem significativa garantindo o bem estar individual e o bem estar coletivo.

As atividades que serão desenvolvidas visam combater o preconceito, aceitação das diferenças e reconhecimento de personagens negros tanto na mídia como na literatura, dessa maneira dizem Araújo e Moraes (2014, P.8):

“Trabalhar a literatura infantil afro-brasileira, no contexto da sala de aula, contribuirá significativamente para romper com esse modelo educacional eurocêntrico e monocultural que privilegia apenas os saberes e a cultura europeia, ou seja, da cultura hegemônica.”

Textos e imagens sobre a cultura negra mostram a criança que a escola respeita e valoriza a diversidade da sociedade.



RELATOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

O Projeto surgiu com o objetivo de apresentar aos alunos as contribuições dos negros para a nossa sociedade. Durante a realização dele foram aplicadas atividades lúdicas bastante atrativas, como contação de histórias, degustação de alimentos, pintura de rosto e apresentação de filme, já que se sabe que através delas o aprendizado se torna mais compreensível, principalmente na educação infantil. Segundo Teixeira (2010, p.14):

“[...] podemos dizer que as atividades lúdicas são responsáveis, em parte, pela transmissão da cultura de um povo, de uma geração para outra, tendo diferentes objetivos- ora são usadas para divertir, ora para socializar, também são usadas para ensinar ou ainda, promover a união de grupos.”

As atividades realizadas foram:

Histórias dos Negros: Ao término do recreio, já em classe, as crianças foram convidadas a fazer uma roda e com o auxílio de figuras contou-se a história “Os negros africanos e seus costumes”. Essa atividade tem por objetivo apresentar a história dos afrodescendentes aos alunos.

Culinária Africana: O professor pediu às crianças que fizessem uma roda e apresentando fotografias ele explicou os tipos de comida que herdamos dos negros. Levou-se paçoca e pé-de-moleque para a degustação, além dos ingredientes dos mesmos para mostrar a forma de preparo e facilitar a compreensão. O objetivo é conhecer e degustar da culinária afrodescendente.

Guilhermina e Candelário: Em sala as carteiras foram dispostas em fileiras. Foi apresentado o desenho angolano “Guilhermina e Candelário” e durante o decorrer do desenho foram feitos questionamentos sobre cor e cabelo dos personagens enfatizando sobre às diferenças e o respeito a diversidade. O propósito desta atividade é conhecer personagens negros a fim de valorizar a diversidade cultural e respeitar as diferenças.

O cabelo de Lelê: Para esta atividade as carteiras foram colocadas em semicírculo. Contou-se a história “O cabelo de Lelê”, ao fim, questionou-se os discentes sobre como era o cabelo da personagem e se eles gostavam do seu próprio cabelo. Esta atividade visa trabalhar a auto aceitação, a valorização e as diferenças entre si.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

Pinturas Africanas: O orientador fez uma roda e explicou sobre as pinturas corporais e faciais que os negros fazem no corpo e o que elas representam. Ele também levou figuras de pinturas para facilitar a visualização. Ao fim da exposição, ele convidou cada um para fazer uma pintura facial. Tal atividade visa conhecer as pinturas negras e seus respectivos significados.

O estudo da cultura afrodescendente ainda é novo. Para trabalhar esta temática na educação infantil é necessário transformar esse saber de forma atrativa, e porque não de maneira lúdica, visto que Teixeira (2010, p.22) afirma:

“Pelas atividades lúdicas, as crianças desenvolvem suas habilidades cognitivas e motoras, exploram e refletem sobre a sua realidade e sobre os costumes da cultura na qual vivem, incorporando a realidade ao mesmo tempo em que a ultrapassam, transformando-a pela imaginação.”

Ou seja, aprender brincando torna a aprendizagem mais prazerosa e efetiva, além de consequentemente desenvolver o senso crítico e a integralidade da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os negros sofreram muito no período colonial e a herança deixada por eles perdura até os dias atuais. Todavia, ainda há também uma grande barreira nas questões de reconhecimento dessa cultura. Prevalece a cultura europeia e o preconceito disfarçado de opinião. Diante disso, a escola se torna um dos principais agentes transformadores desse pensamento, buscando introduzir e valorizar a importância desse povo que tanto contribui para a nossa sociedade quebrando o preconceito e respeitando essa diversidade.

Diante das atividades realizadas, pôde-se observar uma mudança no pensamento das crianças. A aceitação de si, da sua cor e do seu cabelo se tornou motivo de orgulho para várias. O reconhecimento de personagens tanto na mídia, como na literatura também. Desta forma, pode-se concluir que os resultados obtidos foram bastante plausíveis, pois os alunos passaram a adotar uma nova postura e aceitação até mesmo do lápis de cor marrom, que inicialmente era considerado uma “cor feia” para eles.

Portanto, foi possível apurar que trabalhar a valorização da cultura negra na comunidade escolar ainda na Educação Infantil é de grande valia, pois despertar desde



III CONGEAFRO CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER
09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

cedo o respeito às contribuições afrodescendentes ajuda a construir cidadãos futuros sem preconceito e conscientes da grande variedade étnica que formam o Brasil.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jurandir de Almeida, MORAIS; Rossival Sampaio. **A relevância em se trabalhar a literatura infantil afro-brasileira na educação infantil**, mai. 2014.

Disponível em:

<http://www.africaniasc.uneb.br/pdfs/n_5_2014/jurandir_de_almeida_araujo.pdf>. acesso em 16 ago 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. PARECER HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2009, Seção 1, Pág. 14. , nov. 2009. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3748-parecer-dcnei-nov-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192>. acesso em 02 set 2016.

MOURA, Aline Alencar S. , GONÇALVES, Roziane dos Santos e LIMA, Valéria Assunção. **A Importância da Educação Infantil para o Amplo Desenvolvimento da Criança**. dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.pedagogia.com.br/artigos/desenvolvimentodacrianca/index.php?pagina=4>>. acesso em 02 set 2016.

VALE JUNIOR, João Batista; ALVARENGA, Antonia Valtéria Melo. **Negros e índios na formação da sociedade brasileira**. Teresina : FUESPI, 2012. 122 p.

**PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL CONTRA O PROFESSOR AFRO-DESCENDENTE NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA**

Maria Iraci Nogueira¹⁰⁷

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo principal analisar o preconceito racial na sala de aula referente ao professor afrodescendente. No percurso sócio-histórico, cultural e político brasileiro é inegável o preconceito racial que descarta valores, cultura e história de um povo cuja identidade e autonomia precisam ser reconhecidas. Encontram-se, assim nos primórdios da colonização brasileira as bases em que se assentaram as práticas discriminatórias da raça negra. Mas houve também os gritos de revolta em prol da humanização dessa etnia. De Zumbi até os movimentos negros atuais muito conquistas já foram alcançadas, pois os protagonistas dessa luta tem galgado gradativamente lugar no espaço. Entretanto, a existência de uma sociedade capitalista e heterogeneamente ideológica interfere nas reais possibilidades de ascensão do negro, o qual é vítima de preconceito racial. Este trabalho de cunho qualitativo aborda, sob a perspectiva de pressupostos teóricos referentes ao tema, o preconceito e discriminação racial contra o professor afrodescendente no interior da escola pública, partindo-se do princípio de que a escola, instituição primeira da formação de valores, deve combater quaisquer formas de preconceito. Para a realização deste trabalho, realizou-se uma pesquisa de campo em uma escola pública municipal de Teresina com aplicação de entrevista a quatro professores afrodescendentes. Que conta com subsídios teóricos de autores como: Gentil, Ferreira, Alberto. Em conclusão deduz-se da pesquisa que existe preconceito velado contra os professores afrodescendentes no interior da escola L. P. em Teresina – PI. Que se dispusera a contribuir com o estudo sobre Preconceito e discriminação Racial.

Palavras-chave: Professor. Afrodescendente. Escola. Preconceito Racial.

INTRODUÇÃO

O Brasil é um dos países da América do Sul em que impera a discriminação e o preconceito racial. Ainda que os povos indígenas sofram certa discriminação étnica e racial é com os afrodescendentes que esse preconceito e discriminação apresentam maiores persistências e tenacidade.

Muito embora se possa dizer que uma das maiores conquistas até então tenha sido o reconhecimento da cultura negra no país e com ele a admissão de que os negros

¹⁰⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela Anne Sullivanuniversity, Especializada em Avaliação Educacional graduada em pedagogia pela UFPI. . E-mail: iracinogueira2014@gmail.com



ajudaram na construção do país, ainda assim o preconceito e a discriminação racial afetam essa parte da população brasileira na tentativa de criar motivos geradores que reforcem a divisibilidade na miscigenação racial do país.

Vale destacar que o preconceito e discriminação racial praticado por parte da população brasileira contra os afrodescendentes encontram representantes nos vários estratos e instituições sociais. Uma referência direta pode ser feita com relação às escolas no país, sobretudo aquelas do âmbito público, onde a prática discriminatória, ainda que velada, é cometida de forma sutil, mas nefasta, contra professores e demais profissionais afrodescendentes no interior da escola.

No que tange especificamente aos professores afrodescendentes, convém notar que o preconceito e discriminação racial no interior da escola cumprem destituir o professor de sua autoridade como educador, comprometendo sua postura como agente no processo educacional.

Diante dessa observação, cabe salientar que o presente estudo tem como objetivo geral verificar as formas de discriminação e preconceito racial contra o professor afrodescendente no interior da Escola Pública L. P., Teresina - PI. Tem como objetivos específicos, levantar informações com os professores afrodescendentes da Escola Pública L. P. Teresina - PI sobre como eles lidam com os preconceitos raciais direcionados a eles no interior da escola.

Essa delimitação de tema está voltada para a preocupação em responder à problemática levantada no estudo, ou seja, sobre como os professores lidam com os preconceitos raciais direcionados a eles na Escola L. P., Teresina - PI? Visando dar resposta a esse questionamento utilizou-se como aporte teórico autores como Gentil (2003), Ferreira (2003), Alberto (2005), dentre outros.

Nesse contexto, deve-se ressaltar que a relevância desse estudo reside na possibilidade de colocar em evidência o preconceito e discriminação sofridos por professores afrodescendentes no interior da escola, chamando a atenção da sociedade e do Governo para o fato de que mesmo no interior da escola está presente o racismo com vistas a denegrir a imagem cultural e histórica do povo negro.

Para a viabilização deste trabalho, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica – que conta com subsídios teóricos de autores como: Gentil, Ferreira, Alberto – qualitativa descritiva. Para a coleta de dados, utilizou-se como recurso a



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

entrevista com professores afrodescendentes e um gestor da Escola Pública L. P., Teresina - PI que se dispuseram a contribuir com o estudo.

A LUTA DOS AFRO-BRASILEIROS CONTRA O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL

As grandes transformações pelas quais passou o mundo ocidental nos séculos XIX e XX tiveram fortes impactos sobre a cultura e a educação. A tradição e os costumes dantes impingidos no tecido social dão espaços a novos entendimentos acerca dos valores e da dignidade da pessoa humana. No que tange as desigualdades raciais no Brasil observa-se que a História descreve que suas raízes foram lançadas ainda no período escravocrata advindas do continente europeu.

No entanto, cabe observar que, embora a tendência comum em situações como essa tem sido recorrer à História, na expectativa de que a descrição de uma sucessão de fatos ou etapas torne inteligível a natureza e as especificidades do objeto que se quer analisar, entende-se que outros pontos de vistas oferecidos pela Ciência Política, a Sociologia, a Antropologia e a Pedagogia também poderá oferecer contribuições significativas ao presente estudo.

Assim, ao tentar descrever a luta dos afro-brasileiros contra o preconceito racial no Brasil, convém adiantar que a desigualdade racial tem sido um fato verificável a todo instante em solo brasileiro. Podendo-se dizer mesmo que esse fenômeno social e político têm se mantido presente em todas as esferas da sociedade, passando pelos gabinetes dos Ministérios e Governos de todos os Estados do país.

Nesse contexto cabe adicionar que: “A categoria raça foi usada pelo Estado moderno, objetivando instaurar tecnologias de poder para a administração de populações, com vistas à constituição do corpo saudável da nação e à maximização das forças produtivas” (OLIVEIRA; MENEGHEL; BERNARDES, 2009, p. 267).

Como resultante, encontra-se uma dissidência entre as várias etnias existentes na nação, sobressaindo-se aquela que relega a raça negra a uma situação de desigualdade em relação às demais etnias presentes no país. Em face de desigualdades raciais com viés sociopolíticos é que os movimentos sociais, mais nomeadamente os movimentos afro-brasileiros têm se insurgindo.



Sobre a questão do racismo no país, vale dizer que esse fato não surgiu há pouco tempo. A expectativa de arianizar o país vem desde o período Colonial, tornando-se agudo após implantação da República. "A classe dominante posto em dúvida o sucesso de tal alienação recorreu a diferentes processos para eliminar as populações negras e indígenas" (TEODORO, 1984, p. 21).

Muito embora a discriminação racial e o preconceito sejam hoje velados, ainda assim ele persiste e se posta como um ranço no seio social. Isso porque o discurso racista foi elaborado junto à política de bi poder, ambos dispositivos disciplinares efetuados por meio do controle dos corpos da população (ANJOS, 2004).

Tendo em vista essa perspectiva, é que se tem observado que as minorias sociais, de modo específico, a população afro-brasileira, têm procurado intervir de modo satisfatório na dimensão política do país propondo temáticas de igualdade racial, que venham contribuir para a redução e/ou extinção do preconceito racial no Brasil, sobretudo no âmbito educacional, mais propriamente no contexto da escola.

Esse contexto não é demais lembrar que se entende aqui por racismo à "ideologia que utiliza a noção de raça para segregar e oprimir, enquanto a discriminação racial constitui a atitude ou ação de distinguir, separar ou discriminar os grupos humanos (as raças), tendo por base idéias preconcebidas" (SILVA, 2001).

Diante dessa observação compreende-se necessário a intervenção e resposta satisfatória do Estado, através da implementação de políticas públicas educacionais com vistas a reduzir e mesmo acabar com o preconceito e discriminação social arraigado no tecido cultural do povo brasileiro. Embora se saiba que esse é um tipo de vício cultural predominante ainda assim torna-se importante o insurgimento contra essa faceta social a fim de que se atenuem essa discriminação.

O PRECONCEITO RACIAL CONTRA PROFESSORES AFRO-DESCENTES NO INTERIOR DA ESCOLA PÚBLICA

A escola possui papel importante no processo educacional do país, sobretudo porque que ela vem sendo interpretada como local apropriado para a disseminação dos conhecimentos, momento em que o educador articula os conteúdos e métodos de ensino



a um público específico que são os alunos. No entanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que a escola tem sido local de discriminação e preconceito racial.

Do ponto de vista histórico deve-se salientar que durante algum tempo o ensino tradicional do país veiculou, por exemplo, “que os negros foram escravizados no Brasil porque, diferentemente dos indígenas, não reagiam à escravidão” (GENTILI, 2003, p. 77). Essa visão repassada pela literatura oficial e divulgada pelas escolas da época levou a construção de uma percepção de que o povo negro aceitava a condição de escravo.

Diante dessa observação, percebe-se que a historiografia oficial durante muito tempo teve a intenção de colocar o povo negro à margem da história, sobretudo, utilizando a escola como um dos principais instrumentos de garantia da disseminação do racismo nefasto que se ostenta até hoje. Por outro lado, também é verdade que houve avanços consideráveis no reconhecimento da cultura negra no país, bem como a admissão de que os negros ajudarão na construção do país. Como avanço maior aponta-se a Lei 10.639/2003 que:

[...] torna obrigatória no currículo da rede oficial o ensino de História da Cultura Afro-brasileira, visando a restauração da verdadeira contribuição do povo negro para o desenvolvimento do país, ressaltando o fato de que a sociedade dominante discrimina e inferioriza o povo negro em relação ao chamado saber universal (FERREIRA, 2003, p. 65).

Como se nota, essa lei traz para o contexto da escola a difusão da história negra e de seus culturais, bem como sua contribuição à nação como forma de justificar o espaço que ocupa no país.

O PAPEL DA ESCOLA NO RESGATE DA IDENTIDADE CULTURAL DO AFRODESCENDENTE

O século XX ficou conhecido como um período da história contemporânea, marcado por grandes avanços, conquistas e transformações. Notadamente, como é sabido, houve o desejo de emancipação das camadas sociais menos privilegiadas, a mercê de uma autoafirmação, na busca do resgate da identidade cultural, dentre elas os afrodescendentes.

Sabe-se que as ideias de liberdade e emancipação se consolidaram com o fim do sistema colonial, entretanto o que representaria, de fato, a liberdade para os escravos



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

veio a se constituir em um problema social, pois não havia perspectiva de uma vida cidadã e produtiva para essa etnia.

É, nesse contexto que o preconceito racial se expande, visto que é fruto também de uma perversão ideológica que delegou aos afrodescendentes à condição submissa. Assim, para explicitar essa situação Freitas (1980) refere-se ao preconceito racial dentro de uma conjectura, que a partir do momento em que os negros vivenciaram a liberdade civil, formou-se o mito da inferioridade racial do negro.

Para esse autor ocorreu à substituição da primitiva condição homem livre/escravo de caráter jurídico, pela contradição branco/negro, de caráter racial. Nesse sentido, Freitas (1980) considera que toda opressão é quanto mais eficaz e dissimulada propicia o mito da democracia racial, enganador dos negros e de todos os brancos que não têm compromisso com o privilégio e a desigualdade, porque se constituem em vítimas de ambos.

Nessa perspectiva, qual é o papel da escola, instituição formadora da consciência cidadã e crítica? Sem dúvida, o professor afrodescendente é um sujeito cuja história e identidade cultural deve ser respeitadas a despeito de quaisquer ideologias instauradas no âmbito da escola. O professor afrodescendente não pode ser subjugado ao preconceito racial que ainda perdura no seio da sociedade brasileira.

Logo, a educação e o ensino em todos os seus níveis de escolaridade deve promover uma educação que pregue a igualdade entre os membros da comunidade que a constituem, respeitando as etnias, estimulando os alunos a respeitarem o professor afrodescendente como portador de uma cultura valores, identidade que contribuíram também para a história do Brasil.

Segundo Piloti (1998, p. 104):

Na verdade, a marginalização do negro só terminará quando existir uma efetiva igualdade social, política e econômica para todos os participantes da sociedade. E o que vemos no Brasil de hoje? Uma discriminação que acontece a partir de critérios econômicos e socioculturais (renda acessa a educação, etc.). Quantos negros ocupam atualmente postos de importância nos diversos setores da vida nacional, como por exemplo, o cargo de ministro do Estado.

Partindo dessa linha de pensamento, como repensar no preconceito racial contra o professor afrodescendente no interior da escola pública? É utópico dizer que a escola



seja um ambiente em que não haja preconceito racial, pois este existe, ainda que de forma não perceptível, contextualizada nas relações sociais da escola.

Quanto ao preconceito e discriminação social Piloti (1998) pondera que o negro tem a consciência de seu lugar subalterno na sociedade em que se esconderia a discriminação de fato existente.

Entretanto, paralelo às considerações levantadas pelo autor, nas últimas décadas pôde-se perceber um desejo veemente de emancipação dos afrodescendentes ergueu-se, assim, uma verdadeira bandeira visualizada nos movimentos negros na busca do combate ao racismo, na ruptura da marginalização, pela valorização da etnia negra em todas das instâncias da vida social, inclusive a escola.

É necessária a construção de uma escola que forme cidadãos que respeite as diferenças, posto que o Brasil seja um país multirracial.

O PROFESSOR AFRODESCENDENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabe-se que uma das metas prioritárias da educação atual é trabalhar a inclusão racial. Essa inclusão compreende também os aspectos raciais, pertinentemente ao afrodescendente na sala de aula.

Em se tratando do professor afrodescendente, não há como negar a existência do preconceito racial que abrange não só alunos, como professores afrodescendentes nesse âmbito, as relações que se estabelecem entre crianças e professores, brancos e negros têm resultados negativos permeados por situações conflituosas, resultantes do preconceito racial .

Nesse contexto, a escola como espaço de cultura deve defender a construção da identidade do sujeito, independente da cor, do status social. Não é possível que se perpetue no seio da escola pública práticas sociais discriminatórias, pois esta instituição deve se constituir em um espaço de inclusão social.

O educador afrodescendente tem o desafio maior de transpor as barreiras impostas pela sociedade, movidas pelo preconceito racial que interferem no processo educativo, porque a interação social entre aluno e professor é pautada no discurso que reforça de forma negativa a valorização da identidade negra.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

O PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA: PROFESSORES-ALUNOS DUAS FACES DE UM MESMO PROCESSO

As relações interpessoais que se processam dentro da escola sofrem muitas vezes o impacto do preconceito racial que permeia não só o professor afrodescendente, mas também os alunos afrodescendentes, comprometendo a eficácia do processo ensino-aprendizagem. Para Simionato (2008 p. 44) “entre outras situações que dificultam a continuidade dos estudos por parte dos estudantes negros está o próprio sistema educacional, que impõe maiores dificuldades aos alunos negros do que aos alunos brancos”. Isso reflete as práticas discriminatórias que valorizam a etnia branca.

Essa realidade se torna mais hostil, se repensarmos que o aluno negro será o profissional negro que irá atuar nas salas de aula futuras imersas numa sociedade em que perdura a seleção em que os negros têm seu espaço delimitado.

Partindo desse ponto, a escola se configura como seguidora de um padrão que sublima a etnia branca, contribuindo descaracterizar os valores culturais que a África deixou enraizados em solo brasileiro.

METODOLOGIA

Adotou-se como metodologia a pesquisa de campo com aplicação de entrevista de natureza qualitativa descritiva por se considerar a mais adequada para o alcance dos objetos propostos ao estudo da problemática investigada.

A opção pela pesquisa qualitativa descritiva como orientação metodológica deveu-se à compreensão de que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (BOGDAN apud NOGUEIRA, et al 2010, p. 44).

Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram professores afrodescendentes e um gestor da Escola Pública L. P. Os critérios para a seleção dos sujeitos do estudo foram: Professoras da escola campo da pesquisa; Afro-descendentes; e demonstrarem interesse em participar do estudo.



RESULTADOS OBTIDOS

Para se chegar aos resultados encontrados fez-se uma análise e interpretação das respostas contidas na entrevista, na tentativa de compreender as formas de discriminação e preconceito racial contra o professor afrodescendente no interior da Escola Pública L. P. Nessa perspectiva, utilizou-se a análise descritiva das falas buscando compreender e interpretar as informações contidas nas comunicações dos sujeitos da pesquisa estabelecendo conexões com os objetivos e o referencial teórico que dão suporte ao presente estudo.

As leituras e releituras interpretativas dos dados da pesquisa possibilitaram organizá-los em cinco eixos temáticos considerando os objetivos do estudo e perspectivando melhor análise dos dados da pesquisa. Nesse caso, sintetizou-se no Quadro 01 os eixos temáticos resultantes da organização dos dados para melhor visualização.

Este eixo busca retratar como as professoras afrodescendentes da Escola Pública L. P., Teresina - PI lida com as discriminações e preconceitos raciais que lhe são direcionadas no interior da escola.

Quadro 1. Como lidam com as discriminações e preconceitos raciais.

Descreva como lidam com as discriminações e preconceitos raciais que lhe são direcionadas no interior da escola.	
Professora A	Com tristeza e procurando ignorar e mostrar que ser negra é ser uma pessoa como qualquer outra.
Professora B	Com muita tristeza e apreensão, porque pessoas preconceituosas são perigosas, sobretudo quando tem estudo, mas não tem educação.
Professora C	Com tristeza e apreensão. Acho que as pessoas com preconceito racial não deviam estar trabalhando na educação.
Professora D	Com muita tristeza é claro. Tendo conseguir respeito, respeitando os outros. Acho que é a melhor maneira de se lidar com o preconceito racial.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Mediante o quadro verificou-se que as professoras participantes da pesquisa lidam com as discriminações e preconceitos raciais que lhe são direcionadas no interior da Escola Pública L. P. com muita tristeza e apreensão. Procuram ignorar (Professora



A), ficam apreensivas (Professora B, C) e tentam conseguir respeito respeitando (Professora D).

No ambiente escolar os estereótipos sobre o negro são amplamente difundidos sob brincadeiras. Mesmo os alunos denunciando as práticas de discriminação, alguns interpretavam estas atitudes como brincadeiras. As “brincadeiras” naturalizam os preconceitos na escola. Assim a discriminação racial passa a ser minimizada escamoteando o sofrimento dos alunos alvos dessas brincadeiras.

Ao indagar sobre as práticas de combate à discriminação e ao preconceito racial desenvolvidos no ambiente escolar, o que se observa é que os alunos têm consciência da discriminação racial presente nas relações. O gestor relatou uma situação de discriminação vivenciada na escola, assim como alguns professores também o fizeram, e alguns alunos falaram sobre as situações de discriminação decorrentes das suas próprias experiências.

Quadro 2: Práticas de combate à discriminação na escola pesquisada

Gestor A	Gestor A – Na ocasião da Páscoa uma cena me chamou a atenção. Durante o ensaio, um aluno não queria pegar na mão de uma aluna negra. Fazia brincadeira fingindo que ia pegar na mão da aluna e soltava. A professora começou a falar para o aluno não fazer isso, que todos deveriam pegar nas mãos dos coleguinhas, que todos são iguais, um tem que respeitar o outro. A aluna saiu do ensaio, a professora continuou e não chamou a aluna para retornar. No dia da apresentação, aquela aluna não apareceu.
Professora A	Professor A – Em uma situação ocorrida no dia das mães, percebi que os alunos negros estavam todos nas últimas filas e à frente estavam os alunos brancos. A escola dispõe de roupas para algumas apresentações e estas estavam com os alunos da frente. Fiquei muito tempo me questionando sobre isso.
Professor B	Professor B – A escola tem um papel fundamental no combate ao preconceito. Em uma perspectiva mais geral, formar para o respeito, para o combate a qualquer forma de discriminação. Isso deve se feito o tempo todo, no dia a dia da escola, como um princípio educativo.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Conforme as respostas dos sujeitos, constatamos que a gestão nem sempre exerce um trabalho eficiente, pois observamos na fala de alguns alunos a clara omissão de professores em casos de discriminação ocorridos dentro da sala de aula, onde alguns



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

relatos deixam clara a necessidade de maior interação entre os diversos segmentos que compõem o ambiente escolar para que haja de fato, um combate à prática do racismo na escola.

A partir das falas das pesquisadas, cabe lembrar que alguns estudiosos se recusam a reconhecer os preconceitos raciais como os relatados pelas professoras e defendem que o racismo é um fenômeno individual e não um fenômeno social amplamente disseminado nas instituições e práticas sociais (SILVA JÚNIOR, 2002).

Assim, convém observar que os discursos que desconhecem o preconceito contra a pessoa afrodescendente no Brasil e no mundo, procuram à hegemonia da raça branca em detrimento das demais raças existentes, sobretudo a negra. Em vista disso, pode-se inferir que existem variadas formas de discriminação e preconceito racial contra o professor afrodescendente no interior da Escola L. P. em Teresina - PI.

Como contraponto, cabe salientar que, embora as professoras participantes da pesquisa entendam que o preconceito e discriminação racial estejam mais relacionados à cor da pele do que à própria etnia, ainda assim se ressentem da necessidade de uma imposição maior por parte dos professores afrodescendentes ao reconhecimento de seus direitos adquiridos como cidadãos brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conjuntura das políticas públicas brasileiras torna-se flagrante o desenlace que os movimentos negros, ou afro-brasileiros, têm promovido no âmbito da educação, ainda que grupos políticos dominantes do Estado queiram esvaziar de importância e ou significação social os eventos promovidos por esses movimentos tendo em vista seus próprios interesses e aspirações.

Embora a luta empreendida pelos movimentos sociais afro-brasileiros tendo como objetivo a implementação de políticas públicas que abram precedentes para a educação igualitária, com base participativa, e que contemple as diversidades culturais de grupos étnicos, pondo de lado o racismo seja, por vezes, renegada pela sociedade brasileira, não é mais possível negar que esse embate vem se projetando no cenário nacional. Esse fato tem incitando opiniões das diversas camadas sociais e, além disso,



tem gerado discussões nas esferas políticas que se sentem pressionadas a dar respostas positivas a essa questão.

Compreendendo que os movimentos sociais dizem respeito às organizações estruturadas com a finalidade de criar formas de associação entre pessoas e entidades que tenham interesses em comum para a defesa ou promoção de certos objetivos perante a sociedade, tem se observado que os movimentos sociais afro-brasileiros vêm lutando para a implementação de políticas públicas no âmbito da educação que diminuam, ou mesmo extingam, o favoritismo existente em prol de dadas etnias.

Em outras palavras, esses movimentos sociais têm lutado por políticas públicas que acenam para a desestabilização e derrocada das diferenças raciais existentes tanto na práxis quanto no inconsciente coletivo social do país a partir do âmbito da educação. Vale dizer, que essa luta tem gerado polêmicas e encontrado resistências nas diversas esferas políticas do Estado, por se tratar de tema que envolve todo o tecido social brasileiro e sua cultura, escravocrata, colonialista e feudal.

No que tange ao interior da escola deve-se ter em vista que o espaço é disputado por segmentos sociais representados por diferentes etnias aonde a raça negra vem sofrendo segregações através de preconceitos e discriminações raciais das mais variadas formas.

Seja velada ou aberta as discriminações e preconceitos raciais não podem se instalar e serem aceitos nas instituições e órgãos sociais, sejam públicos ou privados, uma vez que a esse tipo de prática se configura como crime preconizado pela Constituição Federal (CF/88) e crime contra a humanidade, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU).

Tendo em vista essa observação, cabe dizer o presente estudo permitiu concluir que existem variadas formas de discriminação e preconceito racial contra o professor afrodescendente no interior da Escola L.P em Teresina - PI.

Isso porque verificou-se que as professoras foram inânimes ao responder que existe preconceito racial contra o professor afrodescendente no interior dessa escola, mas que, no entanto é muito velado. Além disso, que as professoras participantes da pesquisa lidam com as discriminações e preconceitos raciais direcionados a elas no interior da escola com tristeza.



Por outro lado, chama-se a atenção para o fato de que as professoras participantes da pesquisa precisam fazer valer seus direitos garantidos pela Constituição Federal Brasileira, que preconiza que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Essa sugestão pretende denotar que as reflexões empreendidas na presente pesquisa podem contribuir de algum modo para outros estudos que trabalhem essa mesma temática.

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. C. dos. **Etnias, raça e saúde**: sob uma perspectiva nominalista. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

ALVES, M. **Como escrever teses e monografias**. Campus, 2005.

ALVES, M. M. **Texto e contexto**: a reforma em cursos de licenciatura na universidade federal de pelotas. Rio Grande do Sul: UFPE, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Censo escolar/2007**. Brasília: MEC/INEP/SEDUC-PI, 2007.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Alta, 2006.

GOMES, A. B. S. **Educação, relações Inter étnicas e afrodescendência**. 2010 45f. Monografia Especialização em Literatura e História Afro-Brasileira e Africana] Curso de Pós-Graduação-UFPI, Piauí 2010.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PILETTI, N. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1998 .

NASCIMENTO, A. do. **Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa**: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. Anais do II Seminário Nacional. UFSC, 2007.

PRIETO, Rosangela Gavioli; MANTOAN, Maria Teresa Egler **Inclusão Escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Sammu, 2006.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

SILVA JÚNIOR, H. **Discriminação Racial nas Escolas:** entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/129721por.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2015.

SILVA, M. A. da. (2001). Formação de educadores/ras para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: OLIVEIRA, Maria Luisa Pereira de; MENEGHEL, Stela Nazareth; BERNARDES, Jefferson de Souza. **Modos desubjetivação de mulheres negras:** efeitos da discriminação racial. Psicologia e ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias.** Campus, 2005.

TEODORO, M. de L. A intensidade do branco no espectro das cores: estudo da atitude do branco brasileiro para com os demais grupos étnicos. In: NASCIMENTO, Abdias; Nascimento, Elisa Larkin (Orgs.). Teses do 3º congresso simpósio da ONU sobre a Namíbia. Afrodíaspóra, **Revista Trimestral do Mundo Negro.** Rio de Janeiro, Ano 2. n. 3, p. 21-30, ago. 1984.

UNESCO. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo Cortez, 1998. Título original: Learning: the treasure within.



“Outras Mídias”

MARTELO

Francisco Elismar da Silva Júnior 108
Camila Cecilina do Nascimento Martins 109

APRESENTAÇÃO

A discussão de gênero é algo que vem moldando a nossa sociedade. As questões feministas e sobre negritude são de extrema importância para formação de seres humanos mais conscientes sobre a sua condição e a condição dos outros. Assim o Grupo Afoxá vê na oficina de dança afro Filhas d’água um potencial artístico e político para discutir tais questões relacionando-as com a ancestralidade.

Malleus Maleficarum (Martelo da Bruxa) é um documento que foi escrito no século XV, é um livro escrito sobre identificar, caçar, torturar e executar bruxas e contém informações que condenam qualquer prática de mulheres que faziam parte de religiões pagãs, ousavam questionar sua validade ou eram consideradas hereges. Milhares de mulheres foram presas, torturadas e mortas na santa inquisição com validação desse livro.

O trabalho “Martelo” retrata uma crítica ao preconceito relacionado às mulheres que são privadas de seus direitos e faz um resgate à memória de todas aquelas que são mortas por seus atos ou simplesmente por serem mulheres, fazendo assim referência a luta feminista. Trata-se de uma produção do Grupo Afoxá, dentro da oficina de Dança Afro Filhas D’água.

¹⁰⁸Graduando em Licenciatura em Educação Física – UFPI. Técnico em Dança pela Escola Estadual de Teatro Gomes Campos – Unidade Certificadora Projeto escola Balé de Teresina – SEDUC. Coreógrafo do Grupo afrocultural Filhas D’água. Email: franciscoafoxá@gmail.com

¹⁰⁹Graduanda em Direito pela Universidade Federal do Piauí. Integrante do Coletivo Antônia Flor – Assessoria Técnica Popular em Direitos Humanos. Dançarina do Grupo afrocultural Filhas D’água. Email: camilamartins209@gmail.com



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

O trabalho surgiu a partir de um tema de interesse do coreógrafo/interprete/bailarino, Elismar Júnior, que viu nesse experimento uma oportunidade de tentar desenvolver algo sobre as mulheres, bruxas e feminismo. A partir disso, o tema vem sendo problematizado durante as oficinas, de modo a torna-se uma construção compartilhada e contínua. As vivências e compreensões das Filhas D'água são o ponto de partida deste espetáculo que é adaptável às diversas realidades e espaços em que são propostas as apresentações, que varia desde o formato de arena até o do palco italiano. É transcendente, á medida que transcende as compreensões que trazemos no bolso, pois as mesmas são desconstruídas por meio dos corpos que falam. É ancestral, pois as oficinas trabalham a partir do arcabouço teórico e prático da cultura afro-brasileira. Dentre as diversas bruxas/mulheres ali (des)construídas, compreendemos a constante demonização das mulheres afrodescendentes, seus saberes e conexões com a terra, seus movimentos mágicos que são verdadeiras orações ao universo, seus cantos, choros, risos (inclusive, aqueles escandalosamente próximos às Pombas Giras, comum representante da cultura afro, mas não menos criminalizadas).

Deste modo, também traz a tona a condição da mulher negra hoje que carrega o peso e a leveza desta ancestralidade. É político, uma vez que propõem, à medida que expõe, a necessidade de uma transformação e empoderamento feminino. É performático por usar a arte como instrumento que leva a público nossos processos e desencadeia diversas reflexões e discussões a cerca dessas e de outras questões, misturando tantos recursos quanto forem possíveis, tais como elementos teatrais, de dança e outras expressões. É participativo, uma vez que convida o público a refletir e conversar sobre a temática.

OBJETIVO

Analisar os corpos como forma de comunicação e discutir sobre gênero e afrodescendência através do Espetáculo “Martelo” da oficina de dança afro Filhas D'água e Grupo Afoxá.



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA

DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

FORMA DE APRESENTAÇÃO

Para o congresso propomos o formato em arena, sendo realizado em uma sala de aula possibilitando que a apresentação do espetáculo e a discussão possam ser realizadas no mesmo local, o processo durará duas horas.

Nesta edição pretendemos trazer o elemento da interatividade dialogando com as ferramentas digitais. A proposta é que sejam exibidas edições passadas do espetáculo em tela de Data Show (os equipamentos serão de responsabilidade do grupo proponente incluindo aparelhagem de som, cenografia e figurino, bem como transporte dos mesmos). Parte importante do espetáculo, o cenário, utilizará de símbolos que remetam à temática, ambientando a sala de modo que os espectadores/participantes sejam introduzidos na cena.

O espetáculo terá duração de duas horas, sendo 40 minutos de apresentação e o restante sendo aberto para intervenções do público. Para realização da proposta será necessária uma sala (de aula) ou local fechado livre de cadeiras e mesas.

Diretor/Coreografo/Autor - Elismar Junior

Coautora - Camila Cecilina do Nascimento Martins

Elenco- Joelma Bezerra Sousa

Bruna Mikaely de Jesus Alencar Lima

Camila Cecilina do Nascimento Martins

Cássia Caroline Gomes da Silva

Jainy Daiane Passos de Sousa

Maria do socorro Oliveira

Sarah Fontenelle Santos

Artenildes Soares Silva

Elielson Pacheco



BLACK HAIR TIA DO CAFÉ FASHION BOMBRILWEEK

Anna Karitha Meneses Brito¹¹⁰

Pedro Celso Araújo Filho¹¹¹

Kácio dos Santos Silva¹¹²

APRESENTAÇÃO

Estar na moda, ser da hora, ser da mídia, ter o cabelo que alguém de sucesso precisa ser. É com esta filosofia que apresentamos a passarela de moda que vem para te deixar com os cabelos em pé: Vem aí, a primeira BLACKHAIR TIA DO CAFÉ FASHION BOMBRIL WEEK – edição 2016.

Esta performance pretende criticar os atuais padrões de beleza institucionalizados e é inspirada em três situações recentes de nossa história e que são recortes de expressões racistas que se perpetuam desde o Brasil colônia até o momento político atual, onde o cabelo reforça estereótipos de beleza e lugares a serem ocupados: o primeiro trata-se do estilista Ronaldo Fraga com um desfile na São Paulo Fashion Week 2013 onde disse que queria um cabelo ruim, queria bombril na cabeça, o segundo sobre a Cantora Ludmila, que ao ser musa do carnaval, teve o seu cabelo comparado a Bombril pela Socialite Val Marchiori e o terceiro, mais discretamente, vem do apresentador de TV, Danilo Gentilli com a expressão “tia do café” se referindo à senadora Regina Sousa.

Estas três declarações são utilizadas apenas como pano de fundo para o levante da discussão, haja vista que demais expressões estão perpetuadas no nosso dia-a-dia e pretendem dessa forma estar presentes na performance.

Este trabalho tem como objetivo geral corporificar através de performance, expressões de racismo que estão perpetuadas e disfarçadas, sustentadas através de - expressões vocabulares, imagens, falas, conceitos e piadas que parecem estar normatizadas no cotidiano brasileiro.

¹¹⁰ Estudante de Graduação 6º semestre do Curso de Psicologia na FSA annakaritha@hotmail.com

⁹⁵ Estudante de Graduação 6º semestre do Curso de Psicologia na FSA araujofilhopc@outlook.com

¹¹² Especialista em Treinamento Físico Desportivo e Docente do Curso de Educação Física da FSA. kaciosam@hotmail.com



CASO RONALDO FRAGA

O primeiro caso trata-se da declaração do estilista Ronaldo Fraga que durante a preparação do seu desfile para o São Paulo Fashion Week afirmou em declaração: “Pedi para o Marcos Costa: quero um cabelo ruim. As meninas são lindas, mas com Bombрил na cabeça. Ninguém aqui vai alisar o cabelo”.

A fala de Ronaldo Fraga aponta para racismos que estão imbricados na cultura e no pensar brasileiros decorrentes ainda do processo de colonização e da afirmatividade que a dualidade cabelo bom/ruim cresceu nos últimos séculos. Quintão, 2013 destaca:

Desde pelo menos o século XIX, o cabelo liso do branco europeu vem sendo associado a características positivas – ao cabelo “bom” – enquanto o cabelo crespo do negro vem sendo associado a características negativas – ao cabelo “ruim” – categorizando crespos como inferiores a lisos (QUINTÃO, 2013).

No decorrer da história diversas expressões foram se perpetuando de forma a rotular ou dar significado a determinado estereótipo, no caso dos negros de cabelos crespos Oliveira, Nunes e Sousa, (2014) afirmam:

“Cabelo de Bombрил”, “fuá”, “cabelo de piaçava” são apelidos que lhes são conferidos e apenas expressam a simbologia de inferioridade pela qual o negro é visto em uma sociedade em que o racismo atua de maneira velada e, muitas vezes, em tom de brincadeira (OLIVEIRA, NUNES E SOUSA, 2014).

O desfile de Ronaldo Fraga dividiu opiniões, despertando revoltade diversos movimentos sociais através de protestos na internet e fora dela. Ronaldo Fraga se defendeu afirmando que não foi sua intenção, que pelo contrário, ele intencionava, falar sobre o racismo.

Para Oliveira, Nunes e Sousa (2014), considerar como “ruim” uma textura tão própria da comunidade negra e afrodescendente foge por completo do que é considerado belo num país como o Brasil.

Dessa forma, é necessário pensar nos discursos que utilizamos na intenção de combater o racismo, de forma a chamar atenção para estes preconceitos que estão



disfarçados e que muitas vezes sequer percebemos, de tão naturalizados em nosso cotidiano.

CASO RAINHA DO CARNAVAL

No carnaval do Rio de Janeiro 2016, mais um caso envolvendo comentário racista referente a cabelos crespos. Desta vez a socialite Val Marchiori ao ser comentarista durante a cobertura do carnaval no programa Bastidores do Carnaval 2016, na Rede TV, fez o seguinte comentário com a então musa do carnaval da Escola de Samba Salgueiro, a cantora de funk Ludmila. Val Marchiori utilizou a seguinte frase: “A roupa está bonita, a maquiagem também. Mas esse cabelo... está parecendo um bombril!”

Ludmila, famosa cantora de funk, utilizou uma peruca que parecia cabelos crespos durante o desfile da escola de samba Salgueiro, a mesma respondeu a socialite afirmando:

"Depois do desfile muitas pessoas me enviaram um vídeo de uma pessoa que apresentava um programa ao vivo na TV e falou que meu cabelo parecia bombril. Hoje, ao viajar pro Pará pra fazer um show, vim refletindo no avião (...) Tenho consciência de tudo que passei pra chegar aqui, vim de baixo, sim, mas lutei muito pra chegar onde estou e, o mais importante, com um trabalho digno e honesto e com o apoio de toda a minha família e amigos que tenho orgulho de tê-los comigo sempre. Tenho muito orgulho da minha raça e não vai ser qualquer pessoa que vai me colocar pra baixo por puro preconceito. Ser chique é ter valor, e não preço. Muito obrigada a todos que responderam em minha defesa."

Apesar de se afirmar que o Brasil vive uma democracia racial, o país possui uma população em que sua grande maioria é formada por negros e mestiços, mas que seu padrão de beleza ideal é o europeu: cabelos lisos e contidos, nariz afilado, lábios finos (GOMES, 2012).

Em seu site Val marchiori tenta se explicar declarando:

"Comigo, se não estava bem vestida, se não mandou bem no look, se não foi simpática, se não foi bacana, eu falava mesmo. Não sobrava pra ninguém! Como dizem, pau que bate em Chico, também bate em Francisco. *Hello!* Fazer a linha certinha, não vai ser comigo mesmo! Eles me contratam para analisar, para dar minha opinião, então porque eu ficaria quieta? (...) Claro que no ao vivo a gente pode acabar falando a mais ou acabar sendo mal



interpretada. Foi o que aconteceu no caso da Ludmilla. Nem queria falar mais disso, porque os comentários que li, me deixaram muito chateada. Mas depois que vi a entrevista da mãe dela, vendo que poderia ter magoado a Ludmilla ou a família, achei melhor escrever. *Hello!* Vocês podem ter certeza que a última coisa que eu gostaria, era ter magoado alguém. Eu adoro a Ludmilla! Adoro o jeito que ela faz e acontece e nunca ia querer magoá-la, ou ofendê-la de alguma forma. Por isso, peço desculpas".

O racismo contra os negros ainda percorre de maneira silenciosa, e devido esses fatos torna-se cada vez mais difícil de compreender e defender tais causas. Há mecanismos pelos quais existem subliminares permeados por um aparente de tratamento cordial, desenvolvendo a crença de que a discriminação etnoracial não existe, mas ainda existe de maneira encoberta (Ferreira, 1999a, 2000).

CASO TIA DO CAFÉ

No último caso aqui analisado, sobre a declaração do apresentador Danilo Gentili em relação à senadora piauiense Regina Sousa que ao se pronunciar durante a votação de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff utilizou seu *twitter* para proferir a seguinte expressão: “pensei que era a tia do café”. Esta expressão não reforça necessariamente o cabelo, mas a todo um conjunto de referências estéticas necessárias para ocupar um determinado lugar, neste caso o Senado Federal.

Ao analisarmos esta situação percebemos as diversas minorias que a Senadora representa. Em primeiro lugar pesa na sua história o lugar de ser mulher na sociedade e em especial dentro da política, lugar historicamente machista e patriarcal, onde as mulheres sempre tiveram pouco espaço, representado apenas por cerca de 10% dos políticos, situação esta agravada por um processo de Impeachment cheio de dúvidas de outra mulher, a então agora ex-presidenta da república Dilma Rousseff.

A senadora Regina Sousa, ainda diferencia-se por assumir seu lugar de negra dentro de uma sociedade que se estabeleceu dentro de uma situação escravocrata que acabou legalmente há apenas pouco mais de um século, mas que a falta de políticas públicas nesse processo do fim da escravidão tornou o Brasil um país onde a desigualdade culmina na sociedade, onde brancos acumulam mais riquezas e negros estão em faixa maior de pobreza.

Nesse ínterim ainda podemos destacar os cabelos da senadora que optou por mantê-los crespos. Discussão que já fizemos nos tópicos anteriores, mas que serve para



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

reforçar um estereótipo de beleza que serve para ocupar um lugar, ou não, uma profissão ou outra, que diferencia uma senadora da república, da tia que serve o cafezinho dentro da mesma instituição.

Assim, destacamos que essas expressões aqui investigadas, e as situações onde as mesmas acontecem poderiam até ser inofensivas, caso não carregassem toda uma carga de ideologia, caso “não estivessem promovendo interesses de grupos de pessoas que, consciente ou inconscientemente, discriminam aqueles/as que são minoria” (ROSO *et. al.*, 2002, p. 80).

METODOLOGIA

Blackhair Tia Do Café Fashion Bombril Week é um desfile performance que se desenvolve a partir da simulação de uma passarela, aconteceu no III Congeafro-congresso sobre gênero, educação e afrodescendência. Direito de ser nas relações de poder- entre os dias 09 a 11 de novembro de 2016.

Pretende-se através da arte, questionar conceitos, e preconceitos estabelecidos em nossa sociedade a fim de causar uma reflexão crítica, através da prática envolvendo a interação dos atores com a plateia na tentativa de corporificar expressões racistas usuais.

Para a apresentação serão utilizados recursos como a caixa de som, notebook, refletores, fita adesiva, placas informativas e figurinos variados. Todo este material será organizado pelos pesquisadores.

Para seu desenvolvimento podemos utilizar diversos espaços abertos, com preferência de pátios e corredores para sua melhor execução, entretanto, necessitaremos de um local com ponto de energia (tomada) para ligar os materiais eletrônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A *performance-passarela Blackhair tia do café fashion bombril week* está sustentada em questões próprias, expressões ouvidas e enfrentadas por muitos de nós durante nossas vidas e amplamente divulgadas e reforçadas pela mídia.

Como destacado durante todo o texto, a proposta de trabalho teve como pano de fundo, três casos de racismo a partir de estereótipos, onde o cabelo foi protagonista na



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

construção desses estigmas: o desfile e o discurso de Ronaldo Fraga, os comentários de Val Marchiori sobre o cabelo de Ludmila, e o *twitter* de Danilo Gentili a respeito da Senadora Regina Sousa.

A *performance* não pretende ser apenas mais um novo grito da moda, busca falar de preconceitos que estão institucionalizados, e que muitas vezes passam despercebidos, na tentativa de desconstruir estigmas e expressões carregadas de ideologias de fragmentação da sociedade entre o que é bom e o que é ruim.

Finalizando, reforçamos que a *performance* objetiva ainda interagir com os participantes do III Congeafro, na intenção de utilizarmos nossos corpos para negar aquelas expressões que buscam inferiorizar o negro, como também afirmar a beleza negra dentro de um contexto cultural mais igualitário.

REFERÊNCIAS

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo:** reprodução de estereótipos ou resignificação cultural. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.21, pp. 40-51. ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, Tatalina; NUNES, Rita de Cássia e SILVA, Bruna Liana. **“MEU CABELO NÃO É DE BOMBRIL!” – uma reflexão sobre como o racismo se apresenta no mundo da moda: caso Ronaldo Fraga e o cabelo de palha de aço.** Congresso Brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design. Gramado – RS, 2014.

QUINTÃO, Ana Maria Penna. **O QUE ELA TEM NA CABEÇA?: Um estudo sobre o cabelo como *performance* identitária.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Antropologia, Niterói – RJ: 2013.

ROSO, Adriane et. al. **Cultura e Ideologia:** a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. *Psicol. Soc.* [online]. 2002, vol.14, n.2, pp. 74-94. ISSN 1807-0310.



**VIAJANDO nos CONGEAfros: o passado que pode permanecer presente –
produzindo outras e mais vozes.**

*Francis Musa Boakari
Francilene Brito da Silva*

Esta produção acima é resultado da ampliação da Roda Griô que acontece semanalmente organizada pelo Núcleo de Pesquisa e Estudos Roda Griô-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência. Usando como eixo essas categorias, tem sido possível provocar reflexões críticas em torno da necessidade de repensar as realidades das diferenciações-discriminações tendo como fatores intervenientes principais, raça e gênero.

Essa ampliação da Roda Griô, fazendo uma recapitulação, trouxe no I CONGEAfro e no II CONGEAfro o desejo e a concretude de discutir sobre: as nossas **conquistas, experiências e desafios** e o nosso **orgulho de ser afrodescendente em lugares e identidades** vivenciadas por nós. Tudo isso nos deu fôlego para abrir a roda e trazer, no III CONGEAfro, possibilidades de repensar sobre nosso **direito de SER nas relações de poder**. Pensamos que essas viagens acadêmicas através desses congressos e das rodas semanais são frutos de uma viagem maior de lutas, retrocessos, sucessos, resistências e negociações dentro de um sistema ainda “escravista” e “colonializante” onde tentamos nos libertar de tantas “normalizações” que fecham as portas do conhecimento para poucas e poucos. Direito de SER requer também RESPONSABILIDADES. E é isso que os trabalhos e suas/seus pesquisadores mostram ao ampliar essa discussão/luta/existência.

Através de posturas diferentes, interpretações e ações que, muitas vezes, incomodam tentamos – nessas viagens – ampliar conhecimentos descolonizando o ser, o saber e as relações sociais. Assim, as vozes que passam a “falar” e “existir” nessas produções acadêmicas e na vida provocam rompimentos de fronteiras e ampliações de maneiras de SER. As conquistas obtidas pelas lutas sociais e epistêmicas relativas às questões de gênero/sexualidade/raça/classe/etc. nos possibilitaram também ter liberdade de expressão nesses congressos. Essa história precisa ser ampliada para não ser negada. Mas, ao mesmo tempo que não podemos mais aceitar a negação de nossas histórias,



devemos saber transitar pelas novas formas de “escravizações” a que somos submetidas/os nas relações de poder em que transitamos. Por isso, entendemos que a luta e a responsabilidade com as descolonizações devem ser continuamente visitadas e renovadas. Pois, nessa viagem, a geopolítica e os mapas fornecidos a nós pela normalização dos racismos, sexismos e outros ismos que nos amarram, não deixam de se fabricar estrategicamente para nos manter invisíveis ou visíveis de maneira negativa. Novas vozes, vozes outras devem surgir no sentido de abrir lugares outros onde sejamos visibilizados com maior justiça.

Interrompemos as ponderações, provocações, sugestões, indagações e problematizações apresentadas nos textos-capítulos acima com as mesmas colocações feitas num outro lugar onde foi evidenciada uma tentativa para responder à interrogação – “O que devemos dizer ao tentar fechar esta conversa escrita”? (BOAKARI; SILVA; MACHADO, 2016, p. 508). Num esforço de apresentar mais elementos para reflexões crítico-construtivas, as coautoras e o autor, tiveram a audácia, coragem de propor:

Um **Decálogo Epstémico** (destaque no original) abrindo fronteiras ajudaria na descolonização de pensamentos na medida em que é necessário e urgente:

1. Ampliar as fronteiras do chamado produto científico;
2. Redimensionar as cosmovisões num mundo em fluxo permanente como exigência para ajudar no desenvolvimento das educações de que tanto precisamos hoje;
3. Reconhecer saberes e experiências, que têm sido historicamente desprezados, numa visão humanista e solidária, efetivamente preocupada com a superação das discriminações e desigualdades sociais;
4. Compreender os efeitos perversos dos sistemas de dominação formados a partir do enredamento das dimensões de raça, classe, sexualidade, gênero, geração, dentre outros;
5. Enaltecer fundamentalmente a vida do outro ser humano com a valorização das diversidades epistêmicas no conhecimento de si;
6. Realizar intervenções políticas e epistemológicas como estratégias e táticas libertadoras da opressão colonial;
7. Formar intelectuais orgânicos em defesa da vida;
8. Perceber que as pesquisas científicas nesse âmbito estão sendo acionadas por diferentes sujeitos inclusive como metodologias ativas em diferentes comunidades, em sites, blogs, ambientes do ciberespaço e movimentos sociais;
9. Incentivar a promoção de Programas de Pós-Graduação interdisciplinares fortalecidos pelos princípios da interseccionalidade que poderá ajudar os sujeitos a saírem do isolamento e manter diálogo intercultural com múltiplas vozes e dimensões da sociedade;
10. Ofertar disciplinas/cursos de graduação (licenciaturas) e pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) com especificidades próprias sobre *educação, relações étnico raciais, história e culturas africana, afrodescendente e indígena*, considerando as resistências da lógica moderna nos cursos e programas estabelecidos e cumprindo os: Plano Nacional de Educação – PNL e



III CONGEAFRO

CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA
DIREITO DE SER NAS RELAÇÕES DE PODER

09 A 11 NOVEMBRO DE 2016 - UFPI - TERESINA - PI

no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg. (BOAKARI; SILVA; MACHADO, 2016, p. 508-509).

Ponderações estas trazem a tona, contextualizando as experiências do III Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência (CONGEAfro), no período de 09-11 de novembro deste 2016, vivências sócio-acadêmicas desenvolvidas durante este período com responsabilidade na luta por “Direito de SER nas relações de poder”, nos processos que evidenciaram dinâmicas sociopolíticas mostrando que o direito de ser enquanto ampliação de existências, nos instiga a ampliar a própria viagem pela vida.

REFERÊNCIAS

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Educação e Relações Raciais no Nordeste Brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Produção de conhecimentos na pós-graduação no nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina: EDUFPI, 2016, p. 508-509.

