



ISSN 1982-3916

Ano 16, v. 36, nº 1

jul-dez 2022

*Relações étnico-raciais:
protagonismos negros em
múltiplos territórios e
contextos educacionais*



ISSN 1982-3916
Ano 16, v. 36, nº 1, jul-dez 2022

**Relações étnico-raciais:
protagonismos negros em múltiplos
territórios e contextos educacionais**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Campus Professor Alberto Carvalho



GEPIADDE
Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades
Diferenças e Desigualdades na Educação

**Relações étnico-raciais:
protagonismos negros em múltiplos
territórios e contextos educacionais**

Bases indexadoras:



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Prof. Dr. Carlos Magno Gomes - UFS/CNPq (Editor-Chefe)
Prof. Dra. Edineia Tavares Lopes - UFS (Editora-Adjunta)
Prof. Dr. Marcos Ribeiro de Melo - UFS
Prof. Dra. Maria Batista Lima - UFS

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Prof. Dr. Antônio Pedro Costa, Universidade de Aveiro
Prof. Dr. Armando Gens, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Édgar Orlay Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
Prof. Dra. Edwiges Zaccur, Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Elizeu Clementino, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Francislê Neri de Souza, Universidade de Aveiro
Prof. Dra. Gislene Maria Barral L. Felipe da Silva, Secretaria de Educação do DF/UnB
Prof. Dr. Edson Dias Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana
Prof. Dra. Maria Antonia González, Instituto Cubano de Investigación Cultural
Prof. Dra. Marise de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Frank Nilton Marcon, Universidade Federal de Sergipe
Prof. Dr. Osmar Pereira Oliva, Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dra. Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa, Universidade Federal Sergipe
Prof. Dr. Rodrigo Arellano Saavedra, Universidad Católica del Maule
Prof. Dra. Rosa Gens, Universidade Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Eduardo Ndombele, Instituto Superior de Ciências de Educação do Uíge

EQUIPE EDITORIAL

Editor geral: Carlos Magno Gomes
Diagramação: Julio Gomes de Siqueira

FICHA CATALOGRÁFICA

R454 Revista Fórum Identidades (Recurso Eletrônico) Ano 16, V. 36, nº. 01, jul.-dez. de 2022.
Vilma Aparecida de Pinho, Edinéia Tavares Lopes e Ivy Guedes de Mattos, organizadoras deste volume.
- Dados Eletrônicos - Itabaiana: GEPIADDE, 2007.
ISSN 1982-3916
Semestral
Sistema Requerido: Adobe Acrobat Reader
Modo de Acesso: World Wide Web
<<http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades>>
1. Identidades e diferenças. 2. educação. 3. Letras. 4. Sociologia. 5. História.
I. GEPIADDE

CDU 572(05)

As informações contidas nos textos publicados por este Periódico são de responsabilidade de seus autores.

APRESENTAÇÃO Vilma Aparecida de Pinho Edinéia Tavares Lopes Ivy Guedes de Mattos	7
<i>Relações étnico-raciais: protagonismos negros em múltiplos territórios e contextos educacionais</i>	
ENTRE TRAMAS E FIOS – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ – EXTRATOS DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA Gabriela Nobre Bins Vicente Molina Neto	13
FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA – ALTAMIRA Josiney da Silva Trindade Vilma Aparecida de Pinho	27
VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS NA ESFERA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS Crislane Barbosa Azevedo Lucélia Silva Feliciano	43
EDUCAÇÃO HOSPITALAR NA TRANSAMAZÔNICA NA INTERFACE PROTAGONISMO DOCENTE E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL Léia Gonçalves de Freitas Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo Francilene de Aguiar Parente	61
AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS CHARRUAS, DO URUGUAI, COMPREENDIDOS COMO SUJEITOS DE DIREITO INTERNACIONAL Tiago Anderson Brutti Leonardo Protti Hillesheim	77
A IDENTIDADE INDÍGENA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS Ângela Maria dos Santos Rufino Luiz Antonio Gomes Senna José Valderi Farias de Souza	91
ANCESTRALIDADE E DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS EM <i>HABITANTE DO INÓSPITO</i>, DE ALEX DAU Juma Manuel Inara de Oliveira Rodrigues	105
AFRICANIDADES, CORPOREIDADE E IDENTIDADES: POSSIBILIDADES PARA AMPLIAR ESTUDOS SOBRE JUVENTUDES Cristiano Neves da Rosa Jorge Augusto Correa Ribeiro	117
A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA E A LUTA POR VISIBILIDADE DÓS/AS AFRO-LATINOS/AS COMO DESAFIO CURRICULAR Luiz Sanches Neto Luciana Venâncio	133
A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER CAMPONESA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO Raiane Torres da Silva Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins	147
QUAL É O (NÃO) LUGAR DE IDENTIDADES SUBALTERNIZADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM QUÍMICA? Elisson Lima Santos Edinéia Tavares Lopes Gerson de Souza Mol	159



APRESENTAÇÃO

Relações étnico-raciais: protagonismos negros em múltiplos territórios e contextos educacionais

Vilma Aparecida de Pinho¹
Edinéia Tavares Lopes²
Ivy Guedes de Mattos³

O Gepiadde traz a público o volume 36, número 1, da **Revista Fórum Identidades**, referente ao segundo semestre de 2022, jul-dez. Esta edição é composta por volume temático sobre **Relações étnico-raciais: protagonismos negros em múltiplos territórios e contextos educacionais**. Nosso objetivo foi o de reunir pesquisas nacionais e internacionais que situem suas perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas nas relações étnico-raciais e na diversidade cultural. Os textos aqui presentes pautam perspectivas de resistência com práticas pedagógicas e políticas de educações capazes, refletindo sobre possíveis caminhos e estratégias de rompimento com as opressões de raça, religião, condições sociais, sexo, gênero. A Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 buscam implementar conteúdos de história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares, a fim de tornar efetivas políticas de Ação Afirmativa. Os processos de implementação dessas leis são de extrema importância, uma vez que ainda hoje universidades e cursos de formação de professores negam as políticas e os conteúdos de projetos de origem antirracista. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCN-ERER) são o principal documento que fundamenta a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER. Conforme as DCN-ERER, tais ações apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (DCN-ERER, 2005, p. 9).

¹ Profª Drª Universidade Federal do Pará – UFPA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>. E-mail: vilmaaparecidapinho@gmail.com.

² Profª Drª da Universidade Federal de Sergipe – UFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: edineia.ufs@gmail.com.

³ Profª Drª da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5104-7509>. E-mail: ivyfirmina@gmail.com.

Apesar das políticas e orientações legais antirracistas, o racismo ainda é uma realidade que nos afronta cotidianamente. Todavia, acreditamos que há proposições pedagógicas e políticas que rompem ou pelo menos criam fissuras contra as violências que se pautam em concepções da “inferioridade racial” cristalizadas pelo racismo biológico do séc. XIX, que mediam as capacidades físicas, intelectuais e morais por meio das características físicas dos grupos humanos. Essas concepções continuam vivas! Porém, devemos perguntar: temos práticas que buscam romper com essas realidades? Quais são elas? Como as crianças, jovens e mulheres se envolvem nesses processos de resistências? Este Dossiê traz reflexões que se organizam em pesquisas e relatos de experiências sobre as realidades vividas por crianças, jovens e mulheres negras e homens negros nos diversos setores da sociedade: na educação escolar e não escolar; nas comunidades quilombolas; nas instituições de saúde e de segurança; nas ruas e nas comunidades urbanas.

Podemos denominar o primeiro eixo de *protagonismo de professoras antirracistas na Educação Básica e no Ensino Superior*. Com ele, apresentamos artigos que analisam as práticas criadas por professoras que criam seu contexto de formação com base em perspectivas que colocam em voga as culturas, as histórias africanas e afro-brasileiras e negras nas práticas pedagógicas, tendo seus objetivos se pautados na Educação das Relações étnico-raciais brasileiras. No primeiro texto, **Entre tramas e fios – a Educação Física e a Pedagogia Griô – extratos de uma experiência autoetnográfica**, Gabriela Nobre Bins e Vicente Molina Neto expõem uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA. A metodologia utilizada é inovadora pois coloca em questão uma investigação sobre a prática docente com implementação de conceitos e teorias que mudam os conteúdos e métodos de ensino para perspectivas que fortalecem nossos laços com as culturas de resistências afro-diaspóricas. Nesse sentido, o texto aborda as questões étnico-raciais na Educação Física à luz de um projeto intitulado “Corpo e Ancestralidade”, desenvolvido com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. A partir Pedagogia Griô, analisa os lugares de fala e de vivência da branquitude como espaços de privilégios; considera o elemento tempo e seu impacto na vida pessoal e profissional da docente; e contempla a maternidade e os modos de viver essa experiência que impactam na docência em Educação Física.

No segundo artigo desse bloco, **Formação inicial e educação das relações étnico-raciais: uma experiência no curso de Pedagogia da UFPA – Altamira**, Josiney da Silva Trindade e Vilma Aparecida de Pinho analisam as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), tendo como universo empírico uma disciplina ministrada no curso de Licenciatura

ra em Pedagogia no segundo semestre de 2021 na Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira. Os resultados apontam que, apesar de diversos elementos se fizeram presentes nas produções textuais dos discentes, importantes conceitos não foram trabalhados ou apareceram de forma pulverizada, o que evidência: a) a necessidade de um trabalho mais detalhado e direcionado ao tratamento dos conceitos; b) as condições de inviabilidade do processo, devido à carga horária da disciplina ser reduzida. Nesse sentido, uma carga horária maior e satisfatória possibilitaria um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais consistente.

No artigo **Vivências e atuação profissional de professoras negras na esfera das relações étnico-raciais**, Crislane Barbosa Azevedo e Lucélia Silva Feliciano analisam percepções de professoras negras acerca de si e das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional como docentes. As autoras utilizam abordagens qualitativas com enfoque nos princípios da fenomenologia da percepção (MERLEAU-PONTY, 1999), assim como na perspectiva de análise de conteúdo de entrevistas (BARDIN, 2011). As narrativas das professoras expressam manifestações de trajetórias condicionadas por preconceito e discriminação étnico-raciais, mas também por superação, sobretudo em função dos seus estudos, formações acadêmicas e atuação na Educação.

O artigo **Educação Hospitalar na Transamazônica na interface protagonismo docente e a diversidade étnico-racial**, de autoria de Léia Gonçalves de Freitas, Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo e Francilene de Aguiar Parente, tem o objetivo de analisar o protagonismo docente e a diversidade étnico-racial na Educação Hospitalar na Região da Transamazônica e Xingu – Estado do Pará. Os resultados sinalizaram a necessidade de um planejamento didático das ações educativas e socializadoras atenta à diversidade étnico-racial das crianças hospitalizadas; a ausência de profissionais da educação na equipe multidisciplinar do hospital tem contribuído para a ineficiência do atendimento educacional hospitalar das crianças. Além disso, discute como a identidade é construída na socialização, ou seja, nas relações com o outro.

Denominamos o segundo eixo de artigos de *identidades, sociedade e lutas por direitos*. A questão dos direitos de povos indígenas caminha na estreita relação com reconhecimentos, territórios e identidades. Nesse sentido, o artigo **Autodeterminação dos povos originários Charruas, do Uruguai, compreendidos como sujeitos de direito internacional**, de Tiago Anderson Brutti e Leonardo Protti Hillesheim, aborda o tema da autodeterminação dos povos originários Charruas, tendo como problemática o não reconhecimento da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, por aquele Estado soberano. A abordagem desta pesquisa bibliográfica e documental é qualitativa e descritiva. Na conclusão, os autores afirmam que os indivíduos descendentes da etnia Charrua são dignos

do direito de autodeterminação e que necessitam de políticas públicas nas diversas áreas do desenvolvimento humano.

Logo depois, em **A identidade indígena em tempos contemporâneos**, Ângela Maria dos Santos Rufino, Luiz Antonio Gomes Senna e José Valderi Farias de Souza discutem a formação das identidades dos sujeitos indígenas em época hodierna. A metodologia da pesquisa é qualitativa e firma-se em um estudo teórico-conceitual e bibliográfico. A fundamentação teórica consiste, sobretudo, nos estudos de Berger e Luckmann (2008), Bessa Freire (2004), Stavenhagen (2000), Munduruku (2012), Bruner (1997), Bauman (1999) e Rajagopalan (2003). Em linhas gerais, o estudo conclui que a identidade dos povos indígenas encontra-se em crise por se situarem em um espaço de contradições e de estranheza sobre o conhecimento, o lugar e o contexto, aos quais pertencem.

O artigo com tema **Ancestralidade e deslocamentos identitários em Habitante do inóspito, de Alex Dau**, feito por Juma Manuel e Inara de Oliveira Rodrigues, problematiza a questão de deslocamentos identitários e sua relação com a ancestralidade a partir do quadro de encenação de choques entre tradição e modernidade nas narrativas que compõem a obra literária *Habitante do inóspito* (2017), do escritor moçambicano Alex Dau. À luz de uma leitura de orientação anticolonial, procura-se compreender como o autor se situa em face dos elementos identitários de natureza ritualística enquanto meios de questionamento da contemporaneidade moçambicana.

No terceiro eixo apresentaremos os artigos que problematizam *epistemologias e produções de conhecimentos* que priorizam as juventudes negras, a Educação Física antirracista e as mulheres camponesas. Em **Africanidades, corporeidade e identidades: possibilidades para ampliar estudos sobre juventudes**, Cristiano Neves da Rosa e Jorge Augusto Correa Ribeiro têm o objetivo de refletir sobre as africanidades com base nas manifestações da cultura corporal, considerando-as texto da cultura, e busca refletir sobre os estudos acerca das ideias de juventude. Enfatizam-se as africanidades na área da Educação Física e Ciências do Esporte em espaços que, semelhantes à escola, os quais contribuem para pensar em singularidades de ser e se fazer negra/o na maior diáspora da América Latina.

Na continuidade, em **A Educação Física antirracista e a luta por visibilidade dos/as afrolatinos/as como desafio curricular**, Luiz Sanches Neto e Luciana Venâncio propõem a análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas da educação física escolar, especificamente, por meio de uma perspectiva antirracista ancorada na visibilidade afrolatina. O tema de grande relevância se justifica indicando que os/as professores/as precisam ser antirracistas para fortalecer o esforço coletivo por justiça social nas nações latinoamericanas que partilham da condição de culturas colonizadas, sociedades sexistas, economias periféricas e políticas subalternas.

Na continuidade dos debates sobre epistemologias e produções de conhecimentos, em **A (in)visibilidade da mulher camponesa nas produções acadêmicas: construção de um estado do conhecimento**, Raiane Torres da Silva e Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins analisam, por meio de um estado do conhecimento, as pesquisas acadêmicas em torno das trabalhadoras rurais, buscando compreender o papel atribuído a essas mulheres. A abordagem utilizada é qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. A produção do estado do conhecimento nos possibilitou conhecer os principais enfoques acerca da temática pesquisada e, a partir disso, lançar novas perspectivas de discussão. No texto seguinte, em **Qual é o (não) lugar de identidades subalternizadas na formação inicial do docente em Química?**, Elisson Lima Santos, Edinéia Tavares Lopes e Gerson de Souza Mol apresentam reflexões sobre os (não) espaços de identidades subalternizadas em um curso de graduação em Química para problematizar como tais identidades são excluídas da formação inicial do professor da área. Após a análise do Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe, Campus de Itabaiana, foi constatada a necessidade de mudanças nessa formação a fim de romper com os padrões identitários hegemônicos atuais.

O Conselho Editorial agradece a contribuição das organizadoras e dos pesquisadores/as, que possibilitaram a concretização de mais um volume voltado para dar visibilidade às questões identitárias e étnico-raciais, valorizando sempre o respeito aos Direitos Humanos. Desejamos boa leitura!

Itabaiana, 20 de dezembro de 2022.

Referências

BRASIL. Lei 10.639/2003. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

BRASIL. Lei 11.645/2008. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

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. Brasília: MEC, 2005.



ENTRE TRAMAS E FIOS – A EDUCAÇÃO FÍSICA E A PEDAGOGIA GRIÔ – EXTRATOS DE UMA EXPERIÊNCIA AUTOETNOGRÁFICA*

BETWEEN WEBS AND THREADS – PHYSICAL EDUCATION AND GRIÔ PEDAGOGY – EXTRACTS FROM AN AUTOETHNOGRAPHIC EXPERIENCE

Gabriela Nobre Bins¹
Vicente Molina Neto²

Resumo: O presente artigo é oriundo da tese de doutorado “Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA”. Nela, a partir de uma autoetnografia e de grupos de discussão, debatemos o processo de formação em Pedagogia Griô como uma possibilidade de construção de uma educação decolonial e do trato com as questões étnico-raciais na Educação Física. O texto apresenta os principais aspectos abordados na tese, incluindo um projeto desenvolvido nas aulas de Educação Física com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. Tal foi denominado “Corpo e Ancestralidade” e abordou as questões étnico-raciais a partir da perspectiva da Pedagogia Griô. Procuramos refletir sobre os lugares de fala e de vivência da branquitude como espaços de privilégios; sobre o elemento tempo e seu impacto na vida pessoal e profissional da docente; e sobre a maternidade e os modos de viver essa experiência que impactam na docência em Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Pedagogia Griô. Decolonialidade. Educação das relações étnico-raciais.

Abstract: This article comes from the doctoral thesis “Weaving knowledge, weaving life - Physical Education and Griô Pedagogy: an autoethnographic experience of a physical education teacher at RME POA”. Where, from an autoethnography and discussion groups, we discuss the training process in Griot Pedagogy as a possibility of building a decolonial education and dealing with ethnic-racial issues in physical education. The text presents the main aspects addressed in the thesis, presenting a project developed in Physical Education classes, with 8th and 9th grade classes of Elementary School, in a public school in the city of Porto Alegre/RS. The project was named “Corpo e Ancestralidade”, which addressed ethnic-racial issues from the perspective of Griô Pedagogy. We sought to reflect on the places where whiteness is spoken and experienced as spaces of privilege, on the element of time and its impact on the teacher’s personal and professional life; and about motherhood and the ways of living this experience that impact Physical Education teaching.

Keywords: Physical Education. Griot Pedagogy. Decoloniality. Education of ethnic-racial relations.

¹ Professora da RME POA. Doutora em Ciência do Movimento Humano no PPGCMH. Grupo F3PEFICE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7402-1734>. E-mail: ganobre@hotmail.com.

² Professor Titular aposentado da UFRGS. Grupo F3PEFICE. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7124-012X>. E-mail: vicente.neto@ufrgs.br.

* Artigo recebido em 23 de setembro de 2022. Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2022.

Axé inicial – notas introdutórias

O presente artigo é oriundo da tese de doutorado “Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RME POA”. Nela, a partir de uma autoetnografia e de grupos de discussão, debatemos o processo de formação em Pedagogia Griô como uma possibilidade de construção de uma educação decolonial e do trato com as questões étnico-raciais na Educação Física. Sendo assim, propomos uma aproximação entre a Pedagogia Griô e a Educação Física em uma tentativa de ruptura com o pensamento eurocêntrico imposto na escola; além disso, buscamos compreender quais sentimentos, sensações e reflexos que a Pedagogia Griô suscita em uma professora de Educação Física. Que transformações ela provocou nessa professora e como isso afetou a sua prática pedagógica e seus alunos e alunas?

As categorias construídas na Tese visavam: (I) apresentar um projeto desenvolvido nas aulas de Educação Física, com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS, denominado “Corpo e Ancestralidade”, que abordava questões étnico-raciais a partir da perspectiva da Pedagogia Griô; (II) refletir sobre os lugares de fala e de vivência da branquitude como espaços de privilégios; (III) o elemento tempo e seu impacto na vida pessoal e profissional da docente; e (IV) a maternidade e os modos de viver essa experiência, que impactam na docência em Educação Física.

Espiritualidade – os caminhos metodológicos

Iniciamos apresentando a espiritualidade, ou seja, os caminhos metodológicos que conduziram essa jornada, qual a urdidura em que foi tramada e bordada essa história. Optamos pela autoetnografia e pelos grupos de discussão como urdidura e caminho. “A autoetnografia em linhas gerais tem como objetivo requalificar a relação entre objeto e observador, ressaltando a importância desta interação e da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção de conhecimento” (MOTTA; BARROS, 2015, p. 1339). Isso pode ser muito significativo em uma tentativa de pesquisar, refletir e analisar a própria prática pedagógica. Além disso, o método autoetnográfico propõe a pesquisa social com uma prática menos alienadora, em que o pesquisador não supre sua subjetividade, mas pode dar voz e integrar os aspectos emocionais, espirituais, intelectuais, corporais e morais nas suas reflexões. A autoetnografia propicia a possibilidade de usar as experiências pessoais para examinar experiências culturais. Ela “não é só um modo de ver o mundo, é um modo de estar no mundo. Um modo que requer viver conscientemente, emocionalmente e reflexivamente” (ELLIS, 2013, p. 10).

A educação para as relações étnico-raciais e a Pedagogia Griô também são um modo de estar no mundo ou de construir um mundo, elas buscam a construção de um mundo que respeite a pluralidade étnico social do Brasil e seja mais equânime e democrático. Sendo assim, esse projeto também assume essa utopia de construir uma educação que vise um mundo diferente (BINS, 2020, p. 33).

Os dados apresentados neste trabalho são frutos de reflexões baseadas nas vivências de muitos anos de uma professora pesquisadora, mas especificamente para a tese foram analisados o processo vivido durante a formação em Pedagogia Griô, de 2017 até 2019, e o ano letivo de 2018, quando foi colocado em prática o “Projeto Corpo e Ancestralidade” com turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Como fruto do trabalho de campo autoetnográfico, reunimos 36 horas de áudios das rodas de conversas dos grupos de formação, das aulas com as turmas, dos grupos de discussão com os/as alunos/as e com professoras de Educação Física, que se propuseram a discutir maternidade e docência.

Os grupos de discussão foram a alternativa metodológica que optamos para refletirmos sobre o que pensam as/os alunas/os sobre a proposta da Pedagogia Griô e também para sabermos até que ponto a proposta chega aos mesmos. Meinerz (2005, p. 32) afirma que “o grupo de discussão não é uma técnica, mas uma prática qualitativa de investigação social”. Assim, realizamos dois grupos de discussão com alunas/os das turmas de 8º a e 9º ano e um grupo de discussão com professoras de Educação Física que se dispuseram a discutir a relação entre docência e maternidade. Meinerz (2005), ao se referir sobre a possibilidade de escuta que os grupos de discussão oferecem, afirma: “acredito que a postura de saber ouvir não é apenas teórica ou metodológica, mas é também uma postura política, afetiva e ética do pesquisador, assim como do educador” (MEINERZ, 2005, p. 31). Essa afirmação da autora vem ao encontro do que propõe a Pedagogia Griô – uma pedagogia afetiva, dialógica, política e ética – e da postura da pesquisadora e educadora que realizou a pesquisa.

A ancestralidade – nos passos dos que vieram antes de mim

Em seguida, abordamos o que aqueles que vieram antes de nós escreveram e escrevem sobre os pontos que nos tocaram e foram abordados na tese. É a ancestralidade sendo bordada, tramada, costurada em forma de um referencial teórico que serve como forro da peça final. Iniciamos buscando retalhos que estampassem as teorias Afrocêntrica, Intercultural e Decolonial, as filosofias Ubuntu e do Bem Viver e a Pedagogia da Encruzilhada. Dialogando com autores como Rabaka (2009), Finch III e Nascimento (2009), Buitrago (2017), Walsh (2009), Maldonado-Torres (2018),

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), Oliveira (2018), Acosta (2016), Rufino (2019), Ramose (2011), Kashindi (2017) e Malomalo (2017). Na composição do mosaico de tecidos da tese, procuramos dar maior visibilidade a autores e autoras latino-americanas, brasileiras, africanas, negras e indígenas, acreditando que a escolha de autoras e autores com os quais dialogamos é também um posicionamento político.

O pensamento decolonial é um espaço epistêmico de produção do conhecimento científico a partir de saberes dos povos do sul global para olharmos para as referências do norte europeu a partir de “outras” referências. Ele surge com autores como Walter Dignolo, Arturo Escobar, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Anibal Quijano, dentre outros intelectuais latino-americanos. É um pensamento que surge na América Latina e, segundo Oliveira (2016, p. 03), “busca a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo em que denuncia sua colonialidade”.

O pensamento decolonial é uma crítica à modernidade e à sua imposição de modos de vida que hierarquizam o mundo, silenciando e esmagando saberes outros, que não os eurocêtricos, ou seja, saberes do sul global. Esse movimento é uma intervenção epistêmica que forja um espaço de enunciação para aqueles povos que, apesar do colonialismo, insistem em SER. Buscar o pensamento decolonial para refletir sobre a prática pedagógica da Educação Física é buscar olhar para essa prática a partir de outras epistemologias, outros olhares e formas de se conceber a produção do conhecimento.

Na busca por outras formas de se entender o mundo, fomos nos deparando também com a filosofia Ubuntu e o Bem Viver. A filosofia do Bem Viver pressupõe uma vida em equilíbrio e harmonia. Ela é baseada na convivência entre os seres. Essa harmonia perpassa todos os aspectos da vida, do individual ao coletivo. É uma harmonia entre o indivíduo e ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres.

O Bem Viver deve ser assumido como uma categoria em permanente construção e reprodução. Enquanto proposta holística, é preciso compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas às ações humanas que propiciam o Bem Viver: o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, os valores humanos, a visão de futuro, entre outros. O Bem Viver, definitivamente, como sugere o antropólogo equatoriano Viteri Gualinga, constitui uma categoria central da filosofia de vida das sociedades indígenas (ACOSTA, 2016, p. 71).

Ubuntu, para Ramose (2011), exprime a filosofia praticada pelos povos da África falantes de Bantu. É um princípio filosófico que pode ser entendido como “eu sou pelo que nós somos”. Segundo o bispo Desmond Tutu, seria a essência do ser humano: “Posso ser eu só porque você é completamente você. Eu existo porque

nós somos, pois somos feitos para a condição de estarmos juntos, para a família. Somos feitos para a complementaridade” (TUTU, 2012, p. 42). A filosofia Ubuntu é uma filosofia comunitária e prevê um equilíbrio entre todos os seres da natureza. É uma ética de complementariedade e comunitarismo.

Nas tramas desse referencial nos deparamos com uma proposta apresentada por Luiz Rufino (2018) como uma pedagogia alternativa aos saberes postos como universais, a Pedagogia das Encruzilhadas. O autor aponta a educação como caminho de reconstrução dos seres a partir de conceitos extraídos de sabedorias e viveres afro-brasileiros. E, para isso, projeta a figura de Exu como o princípio de explicação do mundo e de outra ética possível. Segundo Rufino (2018), a encruzilhada é um conceito que nos mostra que não existe um único caminho. A Pedagogia das Encruzilhadas assentada na ideia de Exu como princípio de explicação do mundo; apresenta-nos as encruzilhadas como múltiplas possibilidades, como forma de se buscar diversas visões de mundo e de se ser e estar nele, para então poder se construir uma outra educação e uma outra sociedade.

A Pedagogia Griô e seu processo de formação

Após feita a trama da ancestralidade, desse referencial, vamos costurando as vivências e memórias com a Pedagogia Griô, os grupos de formação, os mestres e mestras conhecidos nessa jornada, a prática pedagógica e as teorias a que fomos sendo apresentadas. Iniciamos esse bordado tramando os conceitos de Griô semeados em África, sua ressignificação pelas agulhas da Pedagogia Griô e bordando delicadamente as linhas de cada Mestre e Mestra Griôs com os quais tivemos contato.

Segundo o tradicionalista malinês Amadou HampâtéBâ (1999, p. 01), “na África, quando um velho morre, uma biblioteca se incendeia”. No norte e no noroeste da África, encontramos a figura de velhos que percorrem o país com o dom da palavra. A tradição oral africana é transmitida por trovadores, menestrelis e grandes sábios chamados de griots, que contam suas histórias através de narrativas, de poesias e de músicas. Bernart (2013), em seu livro *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*, chama-nos a atenção para o fato de que os griots, para além de atores, cantores, bailarinos e músicos, são a principal fonte de armazenamento e de transmissão de contos iniciáticos, através dos quais o africano aprende sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. Para o autor, “esses elementos da tradição oral são a verdadeira escola africana, e o griot, o seu mestre principal” (BERNART, 2013, p. 20).

A Pedagogia Griô usa a figura do griot africano como inspiração de uma tradição, uma inspiração nesses saberes, mas não revive essa tradição Africana na íntegra. Ela reinterpreta essa tradição.

Finalizando essa parte do tecido, costuramos cada retalho que apresenta a Pedagogia Griô, sua trajetória, seu modelo de ação pedagógico e suas práticas e vivências. Costuramos também as memórias das vivências nos grupos de formação e os sentimentos que cada momento desses nos trouxe.

A Pedagogia Griô é uma pedagogia sistematizada em Lençóis, na chapada Diamantina na Bahia, por Lillian Pacheco e Márcio Caires. É uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que busca a valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral. Ela busca uma maior proximidade com a comunidade e com os valores ancestrais africanos e indígenas.

Essa pedagogia é construída e inspirada na educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro; na educação dialógica de Paulo Freire; na educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado; e na arte-educação comunitária de Carlos Petrovich, tudo sob a luz da tradição oral e dos saberes ancestrais. Ela busca uma integração da escola com a comunidade, da universidade, saberes científicos e formais com os saberes populares, as histórias de vida e mitos da tradição oral das comunidades.

A Pedagogia Griô sugere enfoques epistemológicos que sejam direcionados ao processo e às incertezas. A vivência cultural e afetiva que ela proporciona é o instante em que parece que encontramos um sentido pleno para a vida, onde nutrimos um sentimento de pertencimento, de orgulho da ancestralidade e da identidade local (CASTRO *et al.*, 2010). É uma possibilidade de se buscar outras epistemologias e outros saberes para circularem na escola para além da visão eurocêntrica. Uma possibilidade de produção de atitudes, de posturas e de valores que eduquem quanto à pluralidade étnico-racial do país.

Lillian Pacheco, ao sistematizar a Pedagogia Griô, estabelece um modelo de ação pedagógica em um formato mandálico, que ao centro tem a vida, a identidade e a ancestralidade, que são circundadas por dois triângulos formando uma estrela. Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, a música e o movimento através da vivência das danças, cantigas e sentimentos identitários; o outro triângulo, que se interliga ao primeiro, representa os mitos, arquétipos e símbolos, as oficinas de saberes e fazeres da comunidade, as tradições e as histórias de vida. A pedagogia griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade. Depois, advém o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais. É onde se forma o hexágono. Nesse hexágono acontece o diálogo problematizador e a produção partilhada entre todos, entre os saberes tradicionais locais e as ciências universais, sistematizadas e publicadas. Circundando o hexágono, temos uma espiral, que representa o projeto de humanidade e comunidade, e onde ficam os temas geradores como terra, água, alimento, trabalho, cidadania.

Ao proporem o diálogo entre os saberes da tradição oral e a ciência sistematizada, Pacheco e Caires propõe em sua pedagogia um cruzo, como ressalta Rufino (2018). Cruzo esse que vai criando fissuras e brechas no modelo educacional que temos para então possibilitar a construção de uma educação decolonial. Cruzo que vai buscar nas identidades e nas ancestralidades das alunas e alunos e da comunidade as diferentes pertencas étnico-raciais, dando visibilidade àquelas que são normalmente invisibilizadas na escola.

Tecendo saberes, tramando vidas – o projeto Corpo e Ancestralidade e os reflexos dessa trama em nossos seres

Feitas as tramas e bordados anteriores, chegamos à corporalidade deste trabalho. Nessa parte do tecido, vamos delicadamente tecendo os fios da experiência com a Pedagogia Griô na escola. Como fomos vivendo cada alinhavo conjuntamente às alunas e aos alunos, aproveitamos para refletir sobre os conceitos de Educação Física presentes na escola e, desse modo, tecendo a Pedagogia Griô como possibilidade de uma educação antirracista e decolonial na Educação Física.

O Projeto Corpo e Ancestralidade nasceu como uma forma de colocar a Pedagogia Griô em prática nas aulas de Educação Física com as turmas de C20 e C30 (8º e 9º ano). Ele teve como objetivo trabalhar as noções de corporalidade, identidade e ancestralidade e, assim, refletir sobre as questões étnico-raciais. Pensando que a Educação Física tem o corpo, a corporalidade e o movimento como objeto de estudo e de trabalho, passamos a questionar que corpo é esse que vivencia essa aula, que histórias e culturas ele carrega? Através de um encontro com a ancestralidade procuramos reafirmar nossas identidades.

Partindo da metodologia da Pedagogia Griô, durante o Projeto trabalhamos o contato corporal, as percepções do corpo, o conceito de ancestralidade e o vínculo de seus corpos a suas ancestralidades. Fizemos a árvore genealógica de cada aluno e aluna em conjunto com a autodeclaração de raça/cor. Refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro. Iniciamos oportunizando o contato com a diversidade de etnias indígenas do Brasil e suscitando o debate sobre a situação dos povos indígenas nos dias de hoje. Tematizamos e refletimos criticamente também sobre a ancestralidade africana, os diferentes povos que para cá vieram sequestrados e escravizados e que influências trouxeram para nossa sociedade. Além disso, na sequência, foi feita uma aula-espetáculo sobre a história de vida da professora que serviu para impulsionar os alunos e alunas a escreverem suas próprias histórias de vida.

Dando continuidade ao projeto, tivemos uma aula que tematizou as questões de gênero, discutindo as concepções de alunos e alunas sobre o assunto. Debates se as diferenças são naturais ou construídas e procuramos desconstruir os estereótipos formados por preconceitos etnocêntricos. Nessa aula, também pensamos acerca do que são as relações de poder entre gêneros e os conceitos de machismo e de feminismo.

O Projeto Corpo e Ancestralidade foi uma tentativa de construir possibilidades para buscar outra forma de educação na Educação Física. Uma busca por decolonizar a prática pedagógica, com a construção, a partir da metodologia da Pedagogia Griô, de vínculos de aprendizagem que fizessem as alunas e os alunos refletirem sobre seus corpos e suas histórias. Uma tentativa de construir brechas dentro da estrutura enrijecida e colonial que é a escola³. Do mesmo modo, foi um projeto que possibilitou ricas contribuições autoetnográficas e trouxe questões para refletir sobre o trabalho docente. Nem sempre foi fácil. Algumas aulas não aconteceram como tínhamos idealizado, mas em outras saímos muito satisfeitos. Saímos dessa experiência acreditando que trabalhar as questões das ancestralidades das nossas alunas e de nossos alunos é um ponto crucial para pensarmos uma outra educação e um outro mundo e/ou outra humanidade. Como ressalta Rufino, “a ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida” (RUFINO, 2019, p. 15). Para o autor, a ancestralidade emerge no contexto das nossas histórias como uma política anticolonial. Trabalhar essa ancestralidade e as histórias de vida das alunas, dos alunos e de toda a comunidade escolar é, então, uma forma de transformar nossa prática docente em uma prática decolonial.

A segunda parte da trama da corporalidade apresenta os reflexos de toda essa caminhada em nossos seres. São questões que foram nos inquietando, nos tocando e nos transformando durante o processo de doutoramento com a formação na Pedagogia Griô. Foram as linhas que formaram nós e que muitas vezes surpreenderam na composição dos bordados. Precisávamos refletir sobre maternidade, tempo e lugar de fala/branquitude, pois todas essas categorias, como padronagens/ estampas de tecidos, influenciam na grande obra final que é o nosso ser. Elas nos fazem ser quem somos como seres humanos, educadora/es, professora/r e mãe/pai.

Consideramos importante a abordagem do tema da maternidade em um capítulo da tese, pois, no seu desenvolvimento, a metodologia da pesquisa (autoetnografia) possibilitou pensar com intensidade sobre quem somos, sobre nosso trabalho e nossa vida pessoal. Todas as leituras e a própria Pedagogia Griô fizeram com que uma das autoras tivesse um novo olhar sobre o ser mãe e todas as relações que vêm com a maternidade. Além disso, a chegada do filho fez com que ela mudasse sua relação com a vida profissional, e isso se refletiu na prática pedagógica.

Nesse capítulo, a tese discute como a maternidade traz um acúmulo de

³ Lisandra Oliveira e Silva (2012) aborda, em sua tese, outros exemplos de construção dessas brechas quando fala do Projeto Mix, de uma escola Municipal de Porto Alegre. Segundo a autora, “o Mix trata de repensar os fazeres na escola, especialmente em dois aspectos: 1) na quebra da organização das atividades por área de conhecimento; 2) na possibilidade de horizontalizar as relações pedagógicas resignificando lugares e saberes” (SILVA, 2012, p. 235).

pressões para as mulheres. Como nossa sociedade machista e patriarcal ainda coloca nas mulheres a maior responsabilidade da criação dos filhos. “A sociedade reforça a cada dia a velha ideia de ‘quem pariu os seus que os embale, enfatizando o seu significado no velho dito ‘o filho é da mãe’, sem perceber as ideologias trazidas em tal forma de pensar e que determinam ser o papel da mulher na sociedade” (BEZERRA, 2017, p. 14). Além disso, discute as diferentes formas possíveis de se viver a maternidade, a noção individualista de maternidade presente na nossa sociedade eurocêntrica e a possibilidade de uma visão comunitária de maternidade que os povos indígenas e africanos nos apresentam. Também discute os impactos que a maternidade e as reflexões sobre ela geraram na prática docente.

Outra categoria que a tese nos trouxe foi o tempo. Nos dias de hoje, o tempo em que vivemos é um tempo que segue os padrões dessa herança colonial, um tempo acelerado, compartimentado e linear. É o tempo, mais do que nunca, da falta de tempo. Um tempo da contagem das horas, dos minutos e dos segundos onde nem sempre, ou quase nunca, o tempo das aprendizagens significativas se enquadra. No processo de doutoramento, sentimo-nos, muitas vezes, sendo atropeladas por essa falta de tempo. Parecia que nunca estávamos inteiras em lugar nenhum, pois, quando estávamos na escola, ficávamos pensando no que precisávamos fazer em casa; quando estávamos em casa, preocupávamo-nos com o que tínhamos que ler e/ou escrever; quando estávamos lendo e escrevendo, ficávamos mentalmente planejando as aulas. Nem o tempo de dormir nos pertencia mais. Deitávamo-nos na cama com o corpo exausto, mas a cabeça não conseguia parar de, aceleradamente, pensar e planejar. Foi a inserção na formação em Pedagogia Griô e no contato com a tradição oral e com as culturas indígenas que nos permitiu compreender que essa forma de viver não devia ser normal; de que precisávamos procurar outros tempos e outras formas de estar no mundo; que nos fizessem desacelerar e estar mais presentes no presente. Precisamos, mais do que nunca, “enfrentar o tempo, aprisionado nas ampulhetas coloniais, com a força da invenção de outras formas de ser”, conforme nos alertam Simas e Rufino (2019, p. 40).

Os povos tradicionais⁴ indígenas e africanos têm uma relação com o tempo diferente da relação estabelecida pelos povos ocidentais. Para eles, o tempo é outro, é um tempo circular, desacelerado, é movimento, é dinâmico e é fluido. Machado

⁴ De acordo com o Decreto Federal nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, os povos e comunidades tradicionais são definidos como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição”. Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil estão os quilombolas, os ciganos, os de matriz africana, os seringueiros, os castanheiros, as quebradeiras de coco-de-babaçu, as comunidades de fundo de pasto, as faxinalenses, os pescadores artesanais, as marisqueiras, os ribeirinhos, os varjeiros, os caiçaras, os praieiros, os sertanejos, os jangadeiros, os açorianos, os campeiros, os varzanteiros, os pantaneiros, os caatingueiros, entre outros. Ver: <http://www.dedihc.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=156>. Acesso em: 05/05/2022.

(2017, p. 71) ressalta que “o pensamento de matriz africana considera que o tempo sagrado é o que gera a história dos homens”. Porém, segundo Malomalo (2017, p. 268), “o capitalismo escravista, colonial e globalizado, impôs aos povos dominados a visão do tempo linear, como resultado de uma filosofia evolucionista e racista. Impôs, igualmente, uma geografia-de-corpos brancos aos corpos negros”.

Foi pensando sobre essa geografia dos corpos brancos imposta aos corpos negros e indígenas que também nos deparamos com a reflexão acerca do nosso lugar de fala e de branquitude. Ao longo da pesquisa, da formação em Pedagogia Griô e das tramas da nossa vida, fomos percebendo nosso lugar de privilégio enquanto mulheres brancas e homens brancos de classe média na nossa sociedade. Demarcar esse lugar de fala é reconhecer nossos privilégios e poder usá-los para construir um mundo onde todos tenham esses privilégios como direito e não mais como privilégios. É estar ciente de que olhamos para o mundo a partir de um lugar e que outros podem ver as mesmas coisas de outra perspectiva. É saber que o impacto das nossas falas, seja na universidade, seja em sala de aula do ensino fundamental, é diferente do impacto das falas de nossas colegas negras. Segundo Ribeiro, “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de desigualdade, pobreza, racismo e sexismo” (RIBEIRO, 2017, p. 84).

Na sociedade em que vivemos, existe um ideal de pessoa. Esse ideal é o homem branco e colonizador. Esse ser ideal torna os outros seres objetos, ocupando lugares de poder e subalternizando os outros. Precisamos entender como esse lugar social do “branco” foi construído para podermos reconstruir e recriar esse “ser ideal” (que não seria mais um ser, mas sim diversos seres, com diversas formas de estar e de pensar o mundo), para podermos construir outro projeto de sociedade.

Miranda (2017), define a branquitude como um *habitus* racial, uma expressão do racismo. Segundo esse autor, branquitude seria “um sistema de pensamentos e comportamentos condicionados, individuais e coletivos, que outorga duradouros privilégios – simbólicos e materiais – para as pessoas de fenótipo branco” (MIRANDA, 2017, p. 65). Para Silva (2017, p. 27), branquitude no Brasil é um lugar de fala que envolve relações socioeconômicas, socioculturais e psíquicas. Trata-se de um lugar de fala do alto do seu privilégio. Nas escolas, ainda que atualmente já se tenha uma tímida mudança por reflexo da lei 10.639/03⁵, o que temos como referencial na História e nas demais disciplinas é um referencial branco e eurocentrado. Sendo assim, é importante fazermos a reflexão sobre branquitude e sobre esse lugar de fala privilegiado se quisermos pôr em prática uma educação antirracista e construir um mundo mais justo.

⁵ Lei que institui, no ano de 2003 a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro brasileira e que foi modificada, em 2006, pela Lei nº 11.645/06, incluindo também o estudo das questões indígenas.

Axé final – conclusões preliminares

Com todos esses fios tramados e compondo um único tecido, neste trabalho fomos construindo a tese de que a Pedagogia Griô é uma possibilidade de prática decolonial e antirracista na Educação Física. Entretanto, descobrimos que para além disso a Pedagogia Griô foi uma oportunidade de decolonizar as nossas próprias vidas. Portanto, a tese construída fala da Pedagogia Griô como prática decolonial no nosso fazer docente e também no nosso ser. Fala de como ela foi nos atravessando como pessoas e nos fazendo repensar nosso ser e nossas relações com e no mundo.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia, Elefante, 2016.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 31, Nº 1, janeiro/abril, 2016.

BERNART, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BEZERRA, Priscilla. **O filho é da mãe?** Fortaleza: Substância, 2017.

BINS, Gabriela N. 2020. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô**: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10239743>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BUITRAGO, Edwin A. C. **Temáticas indígenas na educação física colombiana**: uma análise do discurso do programa de Licenciatura da Universidade Pedagógica Nacional. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

CASTRO, Vivian Maite ; et al. A tradição oral na educação formal. In: Giovanni Seabra; Ivo Thadeu Lira Mendonça. (Org.). **Educação ambiental para a sociedade sustentável**. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 970-975.

ELLIS, Carolyn. Preface – Carrynig the torch for autoethnography. In: JONES, S.H.; ADAMS, T.E.; ELLIS, C. **Handbook of Autoethnography**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2013.

FINCH III, Charles S., NASCIMENTO, Elisa Larkin. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. **Il n'y a pas de petite querele**. Paris: Stock, 1999.

KASHINDI, Jean-Bosco Kakozi. Ubuntu como ética africana, humanista e inclusiva. **Cadernos IHU ideias / Universidade do Vale do Rio dos Sinos**, Instituto Humanitas Unisinos. – ano 15, nº 254, vol. 15, 2017 – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2017.

MACHADO, Vanda. **Prosa de Nagô** – educando pela cultura. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUOGUEL, Ramón (orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MALOMALO, Bas'Illele. Retrato dos brancos antirracistas feito do ponto de vista de uma Educação Macumbista. In: MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. org. **Branquitude** – estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Apris, 2017.

MEINERZ, Carla Batriz. **Adolescentes no pátio, outra maneira de viver a escola**: um estudo sobre a sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. Porto Alegre: UFRGS, 2005. (Tese de Doutorado em Educação) Faculdade de educação, UFRGS, 2005.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Branquitude invisível – pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia. In: MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude** – estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Apris, 2017.

MOTTA, Pedro M. R. da; BARROS, Nelson F. **Resenha: Handbook of autoethnography**. Jones Sh, Adams TE, Ellis C., editors. Walnut Creek: Left coast press; 201, 736p (coleção queer) Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 31(6): 1337-1340, jun, 2015.

OLIVEIRA, Camila K. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. In. **Anais II Seminário Científico da FACIG**, Novembro de 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e militância decolonial**. Selo Novo, Rio de Janeiro, 2018.

RABAKA, Reiland. Teoria Crítica Africana. In. NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e estudo da filosofia africana. In: **Ensaio Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011, pp. 9-25. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acessado em 20/06/2020.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**: uma perspectiva afro-brasileira para a educação. Portal do Aprendiz UOL, 05/11/2018. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/11/05/pedagogia-das-encruzilhadas-uma-perspectiva-afro-brasileira-para-a-educacao/> Acesso em 20/06/2020.

- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.
- SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- SILVA, Lisandra Oliveira e. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) ESEF/UFRGS. Porto Alegre, 2012.
- SILVA, Priscila Elisabete. Exórdio: apresentação da proposta. In: MULLER, Tania Mara e CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
- TUTU, Desmond. **Deus não é cristão e outras provocações**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2012.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



FORMAÇÃO INICIAL E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA – ALTAMIRA*

INITIAL TRAINING AND EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS: AN EXPERIENCE IN THE PEDAGOGY COURSE AT UFPA – ALTAMIRA

Josiney da Silva Trindade¹
Vilma Aparecida de Pinho²

Resumo: Neste estudo tivemos como objetivo analisar as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio da identificação das repercussões dos conceitos e discussões presentes nas produções textuais dos/as discentes. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2021, em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira. Os resultados apontam que, apesar de diversos elementos se fizeram presentes nas produções textuais dos discentes, importantes conceitos não foram trabalhados ou apareceram de forma pulverizada, o que evidencia: a) a necessidade de um trabalho mais detalhado e direcionado ao tratamento dos conceitos; b) as condições de inviabilidade do processo, devido à carga horária da disciplina ser reduzida (45h). Nesse sentido, uma carga horária maior e satisfatória possibilitaria um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais consistente.

Palavras-chave: Universidade pública. Racismo. Relações étnico-raciais. Formação inicial.

Abstract: In this study, we aimed to analyze the contributions of the discipline “Afro-Brazilian and African Education, History and Culture” to the initial training of teachers/pedagogues in Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), through the identification of the repercussions of the concepts and discussions present in the students’ textual productions. The subject was taught in the second half of 2021, in a class of the Degree in Pedagogy, offered by the Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira. The results point out that, despite several elements being present in the students’ textual productions, important concepts were not worked on or appeared in a pulverized way, which highlights the need for a more detailed work and directed to the treatment of concepts, which becomes little feasible due to the reduced workload of the discipline (45 hours). In this sense, a greater and satisfactory workload would enable a more efficient and consistent teaching-learning process.

Keywords: Public university. Racism. Ethnic-racial relations. Initial formation.

¹ Mestrando em Educação e Cultura – Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Licenciado em Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA). membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>. E-mail: josineytrindade@gmail.com.

² Doutora em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal Fluminense (UFF); professora associada da Universidade Federal do Pará (UFPA), atuando na Faculdade de Educação (FAE), do Campus Universitário de Altamira, e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC). Coordenadora do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>. E-mail: vilmaaparecidapinho@gmail.com.

* Artigo recebido em 24 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 05 de dezembro de 2022.

Introdução

Neste estudo tivemos como objetivo analisar as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Essa análise foi realizada por meio da identificação das repercussões dos conceitos e discussões presentes nas produções textuais dos/as discentes. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2021 em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

As universidades, em especial as públicas, exercem um importante papel social não só na produção de diversas tecnologias, mas também na produção e na democratização de conhecimentos científicos necessários e úteis à sociedade. Nesse contexto, Oliveira (2010) salienta que tais conhecimentos devem ser livres de posturas tendenciosas ou alinhados a interesses particulares de determinados grupos. No entanto, a autora alerta para o fato de que essas especificidades dos conhecimentos produzidos pelos/as intelectuais, que atuam nas instituições públicas de Educação Superior, não implicam necessariamente em uma suposta neutralidade de tais conhecimentos ou do/a pesquisador/a. Todavia, este/a último/a deve fazer o movimento de se atentar para o que efetivamente constitui a realidade e não para como que ele/a espera que essa realidade seja ou se apresente.

Dentre outras funções acumuladas pelas universidades está a de subsidiar a formação – tanto humana quanto profissional (inicial e continuada) – de professores/as que futuramente estarão capacitados/as para atuarem em outras diferentes instituições de ensino e que, teoricamente, estarão aptos/as a intervirem de forma positiva nos diferentes contextos, assim como na superação de diversos problemas que atravessam a sociedade e, conseqüentemente, a Educação no Brasil. Ainda sobre a formação de professores/as, Oliveira (2010) salienta que as acentuadas diferenças regionais, sociais, culturais e étnico-raciais que se fazem presentes em nosso país refletem diretamente sobre tal formação, de modo que não se pode padronizá-la, embora haja a necessidade da manutenção de conteúdos em caráter nacional; também não há formação sem que sejam consideradas as peculiaridades regionais e as diversas questões sociais importantes que atravessam a nossa sociedade.

Nesse sentido, no bojo das demandas que surgem na formação inicial e continuada de professores/as está a necessidade do desenvolvimento de competências para lidarem com a diversidade étnico-racial brasileira que adentra as salas de aula. Tal demanda surge pela própria formação histórica da nação brasileira e, principalmente, pela persistência do racismo e da discriminação racial, que resultam em desigualdades em nosso país – em particular nas nossas instituições

formais de ensino públicas e privadas. Como resultado da pressão feita pelo Movimento Negro, diversos mecanismos e dispositivos jurídicos foram criados com o objetivo de resolver ou, pelo menos, mitigar as desigualdades raciais no Brasil, em especial as existentes no campo educacional. Uma das principais medidas tomadas foi a sanção da Lei 10.639/2003 – um marco na luta por uma Educação Antirracista –, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Posteriormente, essa lei foi complementada pela Lei 11.645/2008, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Como ressaltado por Oliveira (2010), a sanção desses dispositivos jurídicos refletiu diretamente nos cursos de licenciaturas, isto é, de formação de professores/as ofertados na Educação Superior (pública e privada), devendo tais cursos se adequarem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pelo Parecer CNE/CP 3/2004. Mediante esse conjunto de demandas que se apresentaram devido às novas exigências, muitos/as educadores/as enfrentam dificuldades para tratar tais questões que há muito tempo se faziam presentes no “chão da escola” e que agora, obrigatoriamente, devem constar nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas cotidianas. Mediante tais dificuldades, Lopes (2005) ressalta que é necessário auxiliar esses/as profissionais e lhes disponibilizar “pistas pedagógicas” que os/as coloquem “frente a frente” com esses novos desafios de aprendizagem que se apresentam.

É nesse contexto de enfrentamento e, principalmente, com objetivo de oferecer uma formação inicial que qualifique para a Educação das Relações Étnico-raciais e que se adequem às normativas da Resolução CNE/CP N° 1/2004, que os currículos dos cursos de graduação ofertados pelas universidades, particularmente os de licenciatura, sofreram algumas mudanças e passaram a incluir temáticas como raça, teorias raciais, relações raciais, História e Cultura Afro-brasileira, História e Cultura Indígena, entre outras. É nesse movimento de adequação – atendendo às demandas históricas de grupos étnico-raciais organizados em movimentos sociais e aos regulamentos presentes nos dispositivos jurídicos já mencionados – que é implementada a disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

Nesse sentido, para analisarmos as contribuições da referida disciplina na formação inicial de professores/as pedagogos/as em EREER, realizamos este estudo partindo de uma abordagem qualitativa, buscando compreender um nível de realidade que não pode ser reduzido a quantificações, de modo que nos atemos

a um orbe de crenças, significados, valores, preconceitos, ideias, hábitos e outros fenômenos que constituem a realidade social e estão intimamente ligados às peculiaridades do ser humano enquanto um ser que age e reflete sobre sua ação a partir da realidade vivenciada e compartilhada com seus pares (MINAYO, 2007).

Em relação aos dados analisados, eles foram coletados por meio da combinação de: a) pesquisa bibliográfica, tendo como base as referências bibliográficas da disciplina, a fim de elencarmos os principais conceitos trabalhados durante o processo de ensino-aprendizagem; e b) pesquisa documental, tendo como fonte as produções textuais dos/as discentes que foram apresentadas como atividade final e como requisito parcial para aprovação na disciplina. Gil (2008) ressalta que há certa semelhança entre esses dois tipos de pesquisa, que acabam por se diferenciar pela natureza de suas fontes. Ainda segundo o autor, enquanto a primeira toma por base as contribuições de diversos autores sobre determinado tema, a segunda se fundamenta em materiais que ainda não foram tratados analiticamente ou ainda podem passar por um processo de reelaboração em virtude dos objetivos da pesquisa.

No que tange à organização deste estudo, ele está configurado da seguinte maneira: na primeira seção, realizamos uma breve descrição da disciplina mencionada e do plano de ensino; na segunda, apresentamos os conceitos básicos e, ao mesmo tempo, indispensáveis nas discussões que se sucederam; e, na terceira, analisamos como as discussões e os conteúdos trabalhados na disciplina se fizeram presentes nas produções textuais dos/as discentes.

A disciplina "Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas" e o plano de ensino

A inclusão da disciplina "Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas" na grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira, é resultado das demandas históricas apresentadas pelas populações negras e reivindicadas pelo Movimento Negro (MN). Essa disciplina obrigatória, ofertada regularmente e possui carga horária de 45 horas; traz em sua ementa conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas, populações negras da diáspora de África na modernidade, História do Negro no Brasil, aspectos específicos da construção do racismo brasileiro, construção do mito da democracia racial, projeção do racismo nos setores sociais brasileiros, sociologia do negro brasileiro e educação e diversidade étnico-racial.

Além disso, com ela, tem-se como objetivo compreender conceitos e epistemologias a fim de fundamentar reflexões e práticas pedagógicas sobre a História e a Cultura da população negra brasileira, possibilitando um enfoque histórico sobre

as relações raciais no Brasil, assim como sobre as manifestações e especificidades do racismo brasileiro, as teorias sociais sobre raça e racismo, as políticas de ação afirmativa para as populações negras, etc. Tais temáticas são trabalhadas dando ênfase ao contexto escolar, entendendo esse último como espaço de tensionamento do lugar do negro no currículo, assim como das posturas da comunidade escolar, que pode adotar práticas transformadoras ou reprodutoras de preconceitos, discriminações e exclusões baseadas em diversos marcadores sociais, dentre esses, o de raça e etnia.

Os trabalhos com os referenciais teóricos, assim como todas as outras atividades, ocorreram na modalidade *online*, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que se tornou obrigatório no decorrer da pandemia causada pelo SARS-CoV-2. Esse foi o momento em que foi ministrada pela primeira vez. O processo de ensino-aprendizagem ocorreu tanto de forma síncrona, por meio de videoconferência via *Google Meet* e *Zoom Cloud Meetings*, como de forma assíncrona, por meio de fóruns, e-mail, listas de discussão, estudos dirigidos, canais virtuais e blogs. Foram utilizadas essas duas modalidades de comunicação pela necessidade de ser garantida a qualidade e a eficiência nas interações entre as/os discentes e a/o docente no decorrer da disciplina, a fim de que eventuais dúvidas e dificuldades fossem sendo sanadas, de modo que não houvesse prejuízos na aprendizagem dos/as discentes.

A avaliação se deu de forma processual, levando em conta a participação e o desenvolvimento por parte dos/as discentes nas atividades que foram propostas pelo/a docente. A avaliação de caráter processual importa no acompanhamento e orientação do percurso acadêmico de cada discente, assim como da própria dinâmica didático-pedagógica docente na condução e desenvolvimento do plano de ensino. De acordo com Lordêlo, Rosa e Santana (2010, p. 18), podemos compreender a avaliação processual como “uma prática ideal de regulação da aprendizagem”, isso porque ela possibilita que o discente tome consciência de seu percurso de aprendizagem. Ainda segundo os/as autores/as, esse tipo de avaliação tem um caráter formativo, pois permite: fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem; ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos; e, modificar estratégias do processo.

Os conceitos foram atribuídos ao final de cada atividade, tendo como base o envolvimento, as discussões e as produções textuais realizadas pelos/as discentes. No final da disciplina, o/a discente foi aprovado/a quando obteve o conceito igual ou superior BOM e frequência igual ou superior a 75%, conforme definido nos regulamentos da instituição.

Os principais conceitos abordados durante a disciplina

A Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino História e Cultura Afro-Brasileira, ainda que não denominadas nesses termos, já vinham sendo reivindicadas há um considerável tempo pelo Movimento Negro, tendo em vista as necessidades de combate ao racismo nas instituições públicas e privadas de ensino; de serem desconstruídos diversos estereótipos criados sobre os/as negros/as; de estudar a história do continente africano e de seus povos; de valorizar a luta dos/as negros/as no Brasil; de estudar as culturas negras brasileiras e a importância do/a negro/a na formação da sociedade brasileira. A Lei 10.639/2003, fruto das lutas antirracistas, representa um importante avanço na forma como o Estado e, conseqüentemente, o sistema de ensino brasileiro vinha considerando os/as negros/as no currículo oficial que estava sendo trabalhado nas inúmeras instituições de ensino de todo o país. No entanto, muito mais que dispositivos jurídicos, é preciso que haja um processo reeducativo, dentro do qual se faz necessário “conhecer, entender, esmiuçar, rever, reconstruir as ideias e noções e práticas que, até então, ampararam as desigualdades raciais e que se fazem presentes em todos os níveis de ensino” (SOUZA; CROSSO, 2007, p. 21).

Nesse sentido, juntamente com o desenvolvimento de políticas educacionais antirracistas, e por consequência das mudanças no currículo nacional, também se fez necessária a reavaliação do processo de formação inicial e continuada de professores/as, de modo que o racismo, o preconceito racial, a discriminação racial e outras violências correlatas sejam problematizadas pelos/as educadores/as, possibilitando que estes/as possam adotar, no “chão da escola”, práxis pedagógicas e educativas antirracistas. Com isso, a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições brasileiras de ensino, em especial, aquelas que oferecem formação inicial e continuada de professores/as – se constitui como um importante aporte jurídico, dando bases legais para a oferta de uma formação antirracista, a qual prepara e qualifica educadores/as para uma prática pedagógica emancipadora.

É nesse contexto e nesse entendimento que, durante a disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas”, procuramos trabalhar alguns importantes conceitos – como raça, racismo, racialismo, discriminação racial, preconceito racial entre outros – e, em especial, na caracterização do racismo brasileiro, esse último continuamente desqualificado pelo “mito da democracia racial”.

Uma das nossas primeiras preocupações em sala de aula foi de delimitar o sentido, que “raça” é comumente trabalhada pelo MN, pelos intelectuais antirracista e, em especial, ali naquele contexto de disciplina. Ressaltamos que “raça” não estava sendo entendida unicamente como uma categoria demandada no processo de resis-

tência ao racismo brasileiro, mas principalmente como categoria analítica e política indispensável, pois, como ressaltado por Guimarães (2009), ela se constitui como a única capaz de revelar que as discriminações e desigualdades forjadas pela noção de “cor” são de cunho racial e não unicamente de classe. Ainda de acordo com o autor, tal entendimento em relação ao constructo de “raça” requer dois pressupostos: o primeiro é que não existem raças biológicas, ou seja, não há na espécie humana nenhuma característica que possa ser usada como critério científico que corresponda à “raça”; e o segundo é que esse conceito só tem existência nominal, efetiva e eficaz no mundo social e, conseqüentemente, só nele possui realidade plena.

Somando-se a isso, importa salientar que a categoria “negro/a” estava sendo utilizada em alguns momentos como critério de classificação quanto à raça/cor, referindo-nos a pessoas pretas e pardas, no mesmo sentido em que é usada pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em outros momentos, estava sendo utilizada como categoria de análise e como categoria política, visto que *ser negro* ou *ser negra* apresenta variadas formas de identificação pelos/as próprios/as negros/as. Assim, eles/as podem se apropriar dessa categoria como instrumento de reivindicação de uma identidade negra, que pode ocorrer, dentre outras formas, “tanto pelo viés de uma valorização da afrodescendência quanto por uma produção cultural de etnicidade ligada à ideia de diáspora africana, e também politicamente, através da luta antirracista” (SCHUCMAN, 2010, p. 49).

Outra questão também trabalhada foi o Racismo Científico ou Teorias Racialistas ou Racialismo. Buscamos com isso evidenciar os principais postulados desse movimento pseudocientífico que, de acordo com Tzvetan Todorov (1993 p.110-111), filósofo e linguista búlgaro radicado na França, tinham por base cinco ideias principais: 1ª) existiam raças humanas; 2ª) existia uma interdependência entre o físico e o moral; 3ª) o comportamento do indivíduo estava condicionado, em grande parte, à influência do grupo racial-cultural ao qual ele pertencia; 4ª) havia uma hierarquia universal de valores, na qual a raça branca era naturalmente superior às demais; e 5ª) as políticas baseadas no saber, em que “a submissão das raças inferiores, ou mesmo sua eliminação, pode ser justificada pelo saber acumulado a respeito das raças”.

Ainda buscamos trabalhar os conceitos de racismo, discriminação racial e preconceito racial. Assim, enfatizamos que o *racismo* se configura como uma ideologia e como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 8). Já o *preconceito racial*, como salientado por Lopes (2005, p. 188), corresponde a uma “ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória”. E no que diz respeito à *discriminação racial* propriamente dita, podemos entendê-la como “atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo por base ideias preconceituosas” (LOPES, 2005, p. 188).

Atividades desenvolvidas e produções textuais

A disciplina ocorreu de forma blocada, sendo os encontros formativos (síncronos) realizados entre os dias 24 de setembro e 07 de outubro de 2021, pela plataforma do *Google Meet* e *Zoom Cloud Meetings*, devido à pandemia da Covid-19. Nesse contexto, buscamos organizar as atividades de ensino-aprendizagem de modo que os/as discentes pudessem ter um aproveitamento satisfatório da formação planejada. As atividades foram distribuídas nas cinco fases a seguir:

1. Aulas expositivas realizadas pelo/a docente que ministrou a disciplina. Nessas aulas, foram discutidas algumas questões referentes aos conteúdos (alguns conceitos básicos e indispensáveis, que fundamentaram as atividades posteriores);
2. Apresentação dos referenciais teóricos a serem trabalhados na disciplina e de organização de seminários que aconteceriam posteriormente. Os seminários foram realizados por 15 duplas de discentes (cada dupla responsável por um texto);
3. Realização dos seminários, tendo como referencial teórico parte do material utilizado no curso Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), ministrado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb), publicado em 2010 como edição especial pelo Cadernos Penesb. Foram eles (Quadro 1):

Quadro 1 – Conteúdos e referenciais trabalhados na disciplina

24/09/2021	História da África	Mônica Lima
27/09/2021	Tráfico de “escravos” e escravidão na América Portuguesa	Gabriel Aladrén
28/09/2021	Escravidão e alforria na América Portuguesa	Gabriel Aladrén
29/09/2021	Quilombos, revoltas e fugas	Matheus Serva Pereira
30/09/2021	Irmândades, festas e sociabilidade negra no Brasil	Larissa Viana
01/10/2021	A família “escrava”: possibilidades e experiências	Camila Marques
04/10/2021	Escravidão e cidadania no Brasil	Keila Grinberg
05/10/2021	Abolição e abolicionismo	Eric Brasil/Camila Mendonça
06/10/2021	Racialização e mobilização negra	Carolina Vianna Dantas
07/10/2021	Movimento Negro no Brasil Republicano	Amílcar Araújo Pereira
08/10/2021	Diversidade cultural, reparação e direitos	Martha Abreu
11/10/2021	O negro na literatura	Márcia Maria de Jesus Pessanha
12/10/2021	Subjetividade e negritude	Maria das Graças Gonçalves
13/10/2021	Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo	Kabengele Munanga
14/10/2021	Raça, currículo e práxis pedagógicas	Iolanda de Oliveira/Mônica Pereira do Sacramento

Fonte: Elaborado pelo/a autor/a.

4. Realização de uma pequena pesquisa, na qual os/as discentes, organizados em três grupos de dez pessoas (Grupo 01, Grupo 02 e Grupo 03) escolheriam um espaço de sua comunidade para investigar as questões raciais que ali se fazem presentes;
5. Produção textual, na qual os/as discentes, a partir dos referenciais teóricos trabalhados e a partir dos dados coletados em suas pesquisas, elaboraram um *paper*, articulando os conceitos trabalhados, discussões que aconteceram em sala e as pesquisas realizadas por eles/as. Salienta-se que a quinta fase foi a culminância das fases anteriores e que nossa análise parte, principalmente, das ideias presentes nas produções textuais que foram elaboradas nessa fase pelos/as discentes.

Primeiramente, considerando os conceitos trabalhados e as discussões que se deram na sala de aula, buscamos observar como esses/as estudantes de graduação percebem o racismo e suas consequências na sociedade brasileira. Sobre essa questão, eles/as escrevem o seguinte:

O racismo tem sido considerado um dos principais problemas enfrentados pela sociedade em vários ambientes como nas ruas, no ambiente de trabalho, no ambiente escolar. Ele tem se manifestado de forma velada através de falas, brincadeiras, apelidos, piadas, atos pejorativos, o que faz com que haja violência, exclusão, preconceito racial, desigualdade social, dentre outros (PAPER – Grupo 03).

É interessante observar como o racismo é percebido pelos/as discentes, isto é, como um problema social importante que *se manifesta de forma velada* e que desemboca em violência, exclusão, preconceito racial, desigualdades, etc. Esse “racismo velado” e suas consequências, ambos apontados pelos/as graduandos/as, há muito tempo vem sendo interpretado por alguns estudiosos como, por exemplo, Fernandes (2007) que entendia esse processo como uma “ambiguidade axiológica”, pois, embora haja uma repulsa aos valores vinculados e herdados da ordem escravocrata, no plano da ação concreta e direta tais valores ganham força e direcionam comportamentos.

Munanga (2010) também tem falando das especificidades do racismo brasileiro e ressaltado que é comum haver uma dificuldade por parte dos/as brasileiros/as de perceberem-se e confessarem-se como racistas, havendo, assim, uma crença em uma suposta “democracia racial” e, por isso, produzindo uma complexidade no processo de compreensão e de decodificação do racismo em nosso país, que se apresenta de forma muito singular, se o compararmos com as manifestações desse fenômeno em outros países como África do Sul, Alemanha e Estados Unidos da América (EUA).

No entanto, como percebido pelos/as discentes, apesar dessa natureza “velada” ou não assumida objetivamente, o racismo brasileiro resulta em diversas consequências como violências, exclusão e desigualdades. Nesse sentido, Hasenbalg

(2005), fazendo uma crítica a alguns estudiosos, enfatiza que há uma fragilidade no entendimento do preconceito e da discriminação racial como remanescentes do regime escravocrata e como uma anomalia na sociedade capitalista. Para o autor, a tenacidade da estratificação, assim como das novas fontes de discriminação, dever ser “funcionalmente relacionada aos ganhos materiais e simbólicos que cabem ao grupo superior” e devem ser “procuradas nos variados interesses dos grupos brancos que obtém vantagens da estratificação racial” (HASENBALG, 2005, p. 84).

Apesar dessa percepção sobre as consequências do racismo no Brasil, é importante salientar que os/as discentes tratam o racismo como um fenômeno que se desenrola nas relações cotidianas interpessoais, o que aponta para a necessidade de, no processo formativo, serem ampliadas as discussões sobre a extensão desse fenômeno, enfatizando sua dimensão institucional e estrutural, em particular na sociedade brasileira. Em sua dimensão institucional, podemos entendê-lo como aquele racismo que “instaura-se no cotidiano organizacional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando de forma ampla, mesmo que difusa, desigualdades e iniquidades” (IPEA, 2007, p. 216); e, em sua dimensão estrutural, podemos defini-lo como “o modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

Os/as discentes também expuseram como o racismo tem sido discutido em âmbito nacional, embora ainda haja um discurso de “democracia racial” bem presentes no Brasil. Eles/as escrevem o seguinte: “Sabemos que o Brasil é cheio de preconceito e onde o racismo se torna cada vez mais forte nos dias atuais, mas no momento atual, apesar de ainda haver a ideia da democracia racial, o racismo é muito mais falado no país, se comparado a antigamente” (PAPER – Grupo 02).

De fato, a luta antirracista no Brasil ganhou uma maior visibilidade e obteve uma perceptível projeção nacional, principalmente depois da reorganização do Movimento Negro em 1978. Quando comparamos às outras duas fases do Movimento Negro, que são louvavelmente descritas em Domingues (2007), observamos que essa nova fase – fortemente inspirada pela conjuntura política de empolgação e efervescência que tomara conta do país sob processo de redemocratização – marca o início de novas posturas desse movimento, pois, além da significativa circulação de influências políticas e intelectuais vindas do continente africano e dos EUA, suas pautas foram marcadas por um forte embate contra o mito da democracia racial e o racismo, refletindo também na luta de classes, isto é, havia uma ideologia política que buscava uma mudança substancial na sociedade brasileira.

Em relação à suposta “democracia racial” brasileira, citada pelos estudantes, Fernandes (2021) ressalta que ela não surge instantaneamente no regime republicano brasileiro, mas que sua gestação se inicia ainda na sociedade escravocrata,

onde ela, embora fosse usada para desqualificar o caráter violento e degradante da relação senhor-escravo, não possuía uma real razão de ser, visto que a própria natureza das relações raciais então estabelecidas requeria que houvesse “a manifestação aberta, regular e irresistível do preconceito e da discriminação racial – ou para legitimar a ordem escravocrata estabelecida, ou para preservar as distâncias sociais em que ela se assentava” (FERNANDES, 2021, p. 275).

Em relação ao contexto escolar, os/as discentes apresentaram em seus textos algumas ponderações e observações sobre a ação da escola e dos/as professores/as. Também discutiram como as questões raciais estão ou não estão sendo tratadas nas escolas. Em relação ao papel da escola e dos/as professores/as eles escrevem:

A ação da escola e a prática pedagógica são de fundamental importância no trato dessas questões, pois elas requerem um olhar atento e reflexivo sobre os conteúdos e materiais didáticos trabalhados em sala, assim como, sobre a atitude da instituição e dos educadores em relação aos estudantes negros, buscando-se estimular debates sobre como o racismo, à discriminação e o preconceito se apresentam na sociedade (PAPER – Grupo 01).

A esse respeito se sabe que, mesmo depois de legitimada por meio de diversos dispositivos jurídicos, a efetivação de uma educação antirracista ainda se apresenta como um grande desafio, ora devido à crença na ausência do racismo ora pelo entendimento da luta antirracista como uma tarefa fadada aos/as negros/as brasileiros/as, em que a pessoa branca, quando muito, assume o papel de “ajudar” ou “auxiliar” sem assumir práticas de fato antirracista. Há assim, um grande desafio no cotidiano da escola quando se fala em Educação das Relações Étnico-raciais e, conseqüentemente, em temas ainda sensíveis como o racismo e a discriminação racial, em que o/a professor/a assume um papel de neutralidade ou de omissão em relação ao problema. No entanto, é no contexto escolar que a instituição de ensino e os/as educadores/as, em especial os/as brancos/as, devem se sensibilizar e tomar consciência de suas responsabilidades na promoção da igualdade racial e com uma prática pedagógica comprometida com a questão racial (OLIVEIRA, 2011).

É interessante observar que, juntamente com a percepção a respeito da importância do trato da questão racial na escola, os discentes percebem as dificuldades que muitos/as docentes encontram ao lidar com tal questão no “chão da escola”. Sabe-se que, com a Lei 10.639/2003 e com a Lei 11.645/2008, tornou-se obrigatória às escolas a adoção de uma prática educativa que se dedique à desconstrução de diversos estereótipos e preconceitos historicamente criados a respeito da população negra. No entanto, mesmo passados dezenove anos da Lei 10.639/2003 e quatorze anos da lei 11.645/2008, pode-se observar ora a resistência ora a falta de preparo de muitas escolas e professores/as em tratar a questão racial. A esse respeito, considerando suas

experiências e pesquisas bibliográficas e empíricas realizadas durante a disciplina, os/as discentes escrevem: “Muitos professores não sabem como trabalhar a questão racial em sala, pois não tiveram formação para lidar e enfrentar algumas situações preconceituosas que ocorrem no ambiente escolar tanto de forma direta quanto indiretamente” (PAPER – Grupo 01). Ainda sobre essa questão eles relatam:

Nas escolas, há uma escassez de conhecimentos sobre a cultura em questão, por falta de conhecimento dos professores ou a falta da prática em sala. E é importante essa abordagem, já que nossa população é composta majoritariamente por pessoas pretas e pardas, além de o racismo ser um problema persistente. É importante trabalhar conteúdos étnico-raciais para ampliação dos conhecimentos que serão repassados às futuras gerações, sabendo as lutas encaradas até aqui e as que ainda estão em processo (PAPER – Grupo 03).

Essa dificuldade, muitas vezes consequência de uma formação alheia a tais temáticas, corrobora para o silenciamento do problema que comumente surge dentro da escola e, do mesmo modo, contribui para a perpetuação do racismo e das violências correlatas no ambiente escolar. Nesse sentido, como ressaltado por Coelho e Coelho (2021), o combate ao racismo não se faz apenas com mudanças nas matrizes curriculares das instituições de ensino. É necessário que haja discussões/reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre as abordagens didático-pedagógicas e sobre as consequências do racismo em crianças e adolescentes.

Ainda sobre essa questão, salientamos que essas discussões/reflexões precisam ser precedidas de formação inicial e continuada sensíveis a esses temas. A esse respeito, os/as discentes discorrem que:

É evidente que a formação inicial e continuada de professores favorece a abordagem dessa temática em sala, no sentido de que eles se sentem mais seguros. A compreensão contribui para que não ocorra a omissão ao se deparar com atitudes racistas em ambientes escolares e não escolares e para que ocorra essa quebra da supervalorização da cultura eurocêntrica (PAPER – Grupo 02).

No que se refere à formação em EREER, a Resolução CNE/CP Nº 1/2004 estabelece que as instituições de Ensino Superior deverão incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ofertam “a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes” (BRASIL, 2004). No entanto, como podemos observar em Diallo e Lima (2022), as modificações curriculares estão mais ligadas aos esforços de professores/as ou pesquisadores/as da área do que motivados por exigências legais. Além disso, nem sempre é possível identificar um envolvimento institucional robusto.

Com a implementação de dispositivos jurídicos antirracistas no campo educacional, como a Lei 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP Nº 1/2004, esperava-se que educação escolar assumisse um caráter de valorização das diferenças, com condições favoráveis de superação do racismo e ao desenvolvimento dos/as estudantes. Obviamente, é utópico pensar que somente a intervenção da escola seria suficiente para superar o racismo, visto que ele se manifesta em toda sociedade e não somente no contexto escolar. Na verdade, seria injusto lhe atribuir tamanha responsabilidade. Entretanto, a escola possui um papel importante na luta antirracista, que é o de oferecer aos seus estudantes uma educação que respeite e valorize as diferenças independentemente da origem social, raça, gênero etc.

Apesar dos avanços na legislação, Sales (2016) assinala que muitas vezes há um tratamento reducionista da cultura afro-brasileira em sala aula. Ao invés de proporcionar nessa disciplina um espaço de reflexão e valorizar a cultura negra, a forma como os conteúdos são ensinados tende a reproduzir os estereótipos do negro como escravo, submisso e cativo. Essa imagem não contribui para o desenvolvimento de um sentimento de orgulho e admiração pelos estudantes negros. Nesse sentido, há uma disparidade entre o que foi proposto pela lei e o que está sendo praticado nas escolas. Logo, é preciso haver uma mudança de postura das escolas e dos profissionais que ministram essa disciplina, pois para alcançar resultados significativos no combate ao racismo é preciso que a lei seja executada na íntegra.

Outra questão importante colocada pelos/as discentes é a falta de compreensão da Lei por parte dos/as profissionais que atuam nas escolas. Eles relatam:

Podemos ver que, ao que se trata da lei, *há pouco conhecimento, e que em boa parte dos índices apresentados está nítida a falta de compreensão da lei. Lei essa que se mais explorada e compreendida seria possível criar meios e capacitação para educadores a fim de se construir ações que impeçam e paralisem o preconceito de cunho pejorativos relacionados à diversidade cultural afro-brasileira e africana, como fator principal de nossa sociedade (PAPER – Grupo 03).*

Sobre essa questão, Gomes e Jesus (2013) relatam que, para que haja avanço na luta antirracista nas escolas, é preciso compreender o desenvolvimento da Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares, bem como conhecer seus limites e saber suas ações. Não é uma tarefa fácil superar o racismo em qualquer contexto, mas mapear práticas pedagógicas que estimulem o combate a essa prática já contribui com essa luta. No entanto, a despeito das inúmeras experiências bem-sucedidas, a falta de formação e de conhecimentos por parte de professores/as limita suas práticas em sala de aula e o papel emancipador da educação, pois, ao invés de combater, acaba por reforçar a reprodução do racismo.

Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar as contribuições da disciplina “Educação, História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas” para formação inicial de professores/as pedagogos/as em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), por meio da identificação das repercussões dos conceitos e discussões presentes nas produções textuais dos/as discentes. A disciplina foi ministrada no segundo semestre de 2021, entre 24 de setembro a 14 de outubro de 2021, com carga horária de 45h, em uma turma do curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertada pela Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Altamira.

Ao analisar as produções textuais dos/as estudantes de Licenciatura em Pedagogia, observamos que eles/as apresentaram diversos elementos que se fizeram presentes nas discussões realizadas durante as aulas e atividades ocorridas em sala de aula, evidenciando a importância de um processo de ensino-aprendizagem que valorize a participação dos/as estudantes, de modo que eles se apropriem dos conteúdos ministrados e, a partir disso, elaborem suas próprias reflexões e conhecimentos. No entanto, apesar da presença de diversos elementos trabalhados e discutidos em sala de aula, os/as discentes tratam o racismo como um fenômeno que se desenrola nas relações cotidianas interpessoais, o que evidencia a necessidade de, no processo formativo, serem ampliadas as discussões sobre a extensão desse fenômeno, enfatizando sua dimensão institucional e estrutural, em particular na sociedade brasileira.

Além disso, além dos conceitos de “racismo”, nas produções textuais dos/as discentes, importantes conceitos não foram trabalhados ou apareceram de forma pulverizada. Mediante essa dificuldade, salientamos a necessidade de um trabalho mais detalhado e direcionado ao tratamento dos conceitos, o que se torna pouco viável devido a carga horária da disciplina ser reduzida (45h) e, também, por essa disciplina ocorrer de forma blocada, ou seja, no decorrer de duas semanas. Nesse sentido, uma carga horária maior e satisfatória possibilitaria um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais consistente.

De modo geral, apesar da reduzida carga horária e da resistência por parte de alguns/mas estudantes na discussão da questão racial na Educação, foi possível observar o comprometimento da turma e o envolvimento nas discussões e debates ocorridos em sala de aula, o que, de certo modo, evidencia a abertura dos/as discentes à temática e oferece indícios de uma maior sensibilidade profissional desses/as futuros/as professores/as, no que se refere ao rompimento do silêncio e da omissão diante do racismo, do preconceito racial e da discriminação racial no cotidiano escolar.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- 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**. Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP 1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11.
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098>. Acesso em: 30 set. 2022.
- DIALLO, Cíntia Santos; LIMA, Cláudia Araújo de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, v. 48, n. contínuo, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/198808>. Acesso em: 30 set. 2022.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100 – 122, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. Ed. São Paulo: Editora Global, 2007.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YnQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2022.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 [1978].
- IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Boletim de políticas sociais – acompanhamento e análise**. São Paulo: IPEA, 2007. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=145. Acesso em: 17 set. 2022.
- LOPES, Vera Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LORDÊLO, José Albertino; ROSA, Dora Leal; SANTANA, Lisa de Almeida. Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, n. 17, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4555>. Acesso em: 27 set. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira.; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MUNANGA, Kabenguele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: https://biblio.flch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3, **PE-NESB**, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoos-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Especial Curso ERER**. Niterói: Caderno Penesb, Edição Especial, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. Relações raciais e educação: a formação continuada de docentes da escola básica - evidenciando alguns fatores relacionados às políticas estabelecidas. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 31, 2011. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/120>. Acesso em: 30 set. 2022.

SALES, Simone de Fátima Vieira. **Os desafios de implantação efetiva da lei 10.63/2003 nas escolas**. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2016.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, 2010. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000283>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SOUZA, Ana Lucia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1993.



VIVÊNCIAS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS NEGRAS NA ESFERA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*

EXPERIENCES AND PROFESSIONAL PERFORMANCE OF BLACK TEACHERS IN THE SPHERE OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Crislane Barbosa Azevedo¹
Lucélia Silva Feliciano²

Resumo: Este artigo analisa percepções de professoras negras acerca de si e das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional como docentes. Partiu-se da abordagem qualitativa de pesquisa, seguindo princípios da fenomenologia da percepção conforme Merleau-Ponty (1999), bem como a perspectiva de análise de conteúdo de entrevistas segundo Bardin (2011). As narrativas das professoras são, não apenas, manifestações de trajetórias condicionadas por preconceito e discriminação étnico-raciais, mas também por superação, sobretudo em função dos seus estudos, formações acadêmicas e atuação na Educação.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Diversidade. Diferenças e Educação.

Abstract: This article analyzes perceptions of black female teachers about themselves and ethnic-racial relations in their personal and professional lives as teachers. It started with a qualitative research approach, following principles of the phenomenology of perception according to Merleau-Ponty (1999), as well as the perspective of content analysis of interviews according to Bardin (2011). The teachers' narratives are, not only, manifestations of trajectories conditioned by prejudice and ethnic-racial discrimination, but also by overcoming, mainly due to their studies, academic formations and performance in Education.

Keywords: Ethnic-racial relations. Diversity. Differences and Education.

¹ Professora Associada do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Diversidade (CNPq/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-0025>. E-mail: crislaneazevedo@yahoo.com.br.

² Professora da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte e da rede pública municipal de ensino do município de Natal-RN. Mestre em Educação. Grupo de Estudos e Pesquisa em História, Educação e Diversidade (CNPq/UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4688-6404>. E-mail: lucelifeliciano@yahoo.com.br.

* Artigo recebido em 24 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 10 de dezembro de 2022.

Em uma sociedade desequilibrada social e economicamente, as diferenças entre os sujeitos são usadas como base para preconceito e discriminação. Assim, usos equivocados do que vem a ser diferença têm afetado de maneira muito forte mulheres afro-brasileiras. Neste estudo abordamos, particularmente, percepções de professoras negras acerca de si e das relações étnico-raciais em sua vida pessoal e profissional. De modo mais específico, tratamos acerca da descoberta ou construção de si como mulheres negras; discorremos sobre a vivência da etnicidade em termos pessoais, escolares e profissionais de modo geral; e, ao final, discutimos sobre a atuação como professoras em sala de aula à luz das relações étnico-raciais, com foco na Lei 10.639/2003, responsável pela determinação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Seguimos a perspectiva da abordagem qualitativa de pesquisa em Educação conforme premissas definidas por Ludke e André (2015) e pautada na descrição e interpretação das percepções das professoras. Buscamos aproximação conceitual subjetiva do fenômeno através da visão exposta pelas docentes. Ao utilizar esse tipo de abordagem, buscamos o modo como percebiam e interpretavam a si, suas vivências e o seu ambiente profissional com foco nas relações étnico-raciais. Portanto, a pesquisa não envolveu a manipulação de variáveis ou a testagem de experimentos. De modo mais específico, seguimos os princípios da fenomenologia da percepção nos moldes explicados por Merleau-Ponty (1999). Em sua perspectiva, aquilo que emerge e pode ser percebido é um fenômeno. Neste estudo, o fenômeno analisado são as narrativas das professoras sobre as suas percepções e práticas no âmbito das relações étnico-raciais. A inspiração na fenomenologia parte da necessidade de compreender o lugar dessas relações nas vivências das professoras. Pesquisar à luz da fenomenologia significa não definir, *a priori*, categorias de análise e princípios explicativos ou teorias. É preciso compreender o fenômeno, o que se inicia com a interrogação sobre ele que, por sua vez, leva a um pensar (entrevista) interpretativo tendo em vista alcançar a compreensão sobre o fenômeno, que significa identificação e compreensão dos seus sentidos fundamentais.

O trabalho com entrevistas materializou-se na análise de cinco destas realizadas no ano de 2020 com professoras que se consideram negras e que têm atuação na educação básica³ e que, aqui, seguem denominadas como: Adriana, Dália, Edite, Manuela e Pilar. Todas foram submetidas a uma entrevista semiestruturada

³ As entrevistas tiveram seus áudios gravados, transcritos integralmente e entregues às entrevistadas para revisão e autorização de uso para análise pelas pesquisadoras por meio de assinatura em documento específico para esse fim, denominado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A garantia do anonimato foi condição explicitada às envolvidas desde o primeiro contato para a realização dos procedimentos, momento em que lhes foi disponibilizado Informativo de Pesquisa contendo todos os dados da investigação. Ou seja, foram tomados todos os cuidados éticos conforme descrito no verbete "Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos", publicado no *e-book* *Ética e pesquisa em Educação: subsídios* – v. 1 (disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf).

que tomou por base quatro perguntas-chave: 1) Você se considera negra? Por quê? O que é ser negra para você? 2) Como são tratadas as relações étnico-raciais na(s) escola(s) onde você atua? 3) Como você lida com as relações étnico-raciais em sua atuação na escola? 4) Como foram, para você, as relações étnico-raciais na sua vida escolar, acadêmica e, hoje, profissional? A partir delas, as entrevistas evoluíram para questões sobre relações interpessoais e institucionais, bem como acerca de perspectivas e práticas profissionais de professores e gestores, por exemplo.

O critério de inclusão utilizado foi o de atuação em escolas de educação básica, podendo ser da rede pública ou privada de ensino de Natal-RN. Essa decisão foi tomada a partir do momento em que identificamos o número diminuto de professoras autodeclaradas negras nas escolas.

Para a análise das entrevistas, pautamo-nos, ainda, na perspectiva de análise de conteúdo nos moldes de Bardin (2011), seguindo as suas três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com atenção à inferência e interpretação. Com base na pré-análise, foi possível categorizar as informações das narrativas com atenção aos objetivos da pesquisa. Conforme Bardin (2011, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Assim, buscamos o que se apresentava em comum nas falas.

Conferimos, comumente, nas narrativas das docentes a identificação como negra como fruto de um processo; a desconsideração das relações étnico-raciais em suas escolas de modo geral; a intenção de trabalho permanente nas suas próprias práticas sobre as relações étnico-raciais; e uma trajetória de vida marcada por preconceito e discriminação. Assim, chegamos a três categorias: constituição complexa e dolorosa do ser negra, violência externa e autoafirmação permanente e relações étnico-raciais como valorização histórica e cultural cotidiana.

As professoras têm entre trinta e dois e quarenta e dois anos. Duas são pedagogas e as demais são licenciadas em Letras (uma), História (uma) e Física (uma). O tempo de atuação no magistério varia entre oito e dezessete anos. Uma possui especialização (trinta e nove anos de idade e dezessete de magistério na área de Pedagogia) e uma possui mestrado e cursa doutorado em História (trinta e dois anos de idade e seis de magistério na área de História).

A complexa constituição do ser negra

Situações desgastantes emocionalmente associam-se ao “considerar-se negra” nas narrativas das professoras, quer por circunstâncias que datam da infância, quer da vida adulta. Há, inclusive, aquelas que passaram a se considerar negras

somente quando adultas. Ao serem questionadas se se consideravam negras e o que seria ser negra, houve quem declarasse, por exemplo, que: “Eu sou negra, sim, apesar de ser uma descoberta recente. [...]. Eu passei a minha vida, infância, adolescência, inteira sem saber que eu era negra” (Professora Adriana).

A professora associa a indefinição ao fato de suas irmãs serem consideradas brancas por possuírem traços genéticos da família paterna, apesar da sua mãe ser negra. Em que pese o seu apelido de infância ser “Nega”, ressaltando suas características físicas diferentes das que possuíam suas irmãs, o considerava como um simples apelido e não algo que pudesse ser associado a uma definição de cunho étnico-racial. Somente aos trinta e oito anos (na ocasião da entrevista, em 2020, tinha trinta e nove), após o contato com a obra “Quem Tem Medo do Feminismo Negro?”, de Djamila Ribeiro, foi que passou a se compreender e se definir como negra. O contato com a obra permitiu-lhe:

perceber que existe toda uma pauta, uma discussão que gira em torno das questões raciais, que gera toda uma desigualdade social, econômica, cultural, política, que eu estava completamente alienada desse contexto. Foi [...] como uma forma de me conhecer e compreender quem eu era, (eu falo em termos de raça, enquanto mulher negra) e quais questões estavam ligadas à minha subjetividade e à minha ancestralidade. Eu comecei a buscar, eu comecei a descobrir, a partir das minhas leituras, dessa minha construção intelectual foi que eu pude compreender situações de racismo que eu passei na minha infância, na minha adolescência e na minha vida adulta que na ocasião, eu não compreendi que foi racismo (Professora Adriana).

Outro exemplo de descoberta recente é a da professora Manuela, de trinta e dois anos. Somente após os seus vinte e cinco anos passou a se reconhecer como negra. Segundo ela, o reconhecimento é um processo e que, no seu caso, começou quando parou de alisar o cabelo, assumindo-o como naturalmente cacheado. Ao ser questionada sobre as razões de considerar-se negra, declara:

Por que eu me considero negra? Porque eu apresento as características que me falam que eu não sou uma pessoa branca. Eu me considero preta porque eu já tenho na minha bagagem de vivências toda uma experiência de sofrer racismo, sabendo que esse racismo que eu sofri, ele veio desde práticas individuais, mas também é um racismo estrutural, que vem das instituições, não apenas de pessoas. E também me considero preta porque a minha identidade ela é construída baseada tendo como uma orientação fortes influências da cultura africana (Professora Manuela).

O que a professora Manuela afirma tem relação direta com o que Souza (1990, p. 77) declara desde a década de 1980, quando afirmava que “ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro e em um

processo marcado por violência constante, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de ego do sujeito branco e a de recusar a presença do corpo negro”.

O exemplo da professora Dália, de trinta e oito anos, é representativo do que chamou a atenção a professora Manuela e que salientam Coelho e Silva (2015, p. 697), segundo os quais “infelizmente, a cor da pele permanece entre os marcadores sociais relevantes na reprodução dos mecanismos preconceituosos e discriminatórios, na relação havida entre estudantes na escola”. Por possuir pele mais clara e cabelo liso, na infância, chegou a ser chamada de “Indiazinha”. Na adolescência, de “Pocahontas”. Em consequência, cresceu fazendo uma associação identitária com a cultura indígena, apesar de possuir familiares negros e ter, na sua irmã mais velha, uma representação de pessoa com pele mais escura, cabelo crespo e cuja trajetória escolar foi marcada por muito preconceito e discriminação. De acordo com Gomes (2019, p. 25), “qualquer processo identitário é conflitivo na medida em que ele serve para me afirmar como um ‘eu’ diante de um ‘outro’. A forma como esse ‘eu’ se constrói está intimamente relacionada com a maneira como é visto e nomeado pelo ‘outro’”. Nesse aspecto, como na sua infância e parte da adolescência era vista como indígena, assumiu tal representação.

Somente na vida adulta, a partir da experiência de usar *dread*⁴ no cabelo, foi que a professora Dália passou a sentir o que, segundo ela, é “ser negra”: “Quando eu coloquei *dread*, que eu passei quatro anos de *dread*, eu senti o que era o preconceito com as pessoas negras” (Professora Dália). O “ser negro”, assim, em sua concepção, extrapola o aspecto pigmentação da pele. Além da vivência do racismo experimentado na vida adulta, a professora declara a associação com características culturais como sendo base da constituição do ser negra. Assim, fica claro que o se reconhecer negra não é algo que se possa situar apenas em caracteres fenotípicos. A não identificação pode estar relacionada à ausência de experiências de pertencimento, admiração e reconhecimento do corpo negro. A descoberta recente, dessa forma, não se constitui como uma espécie de surpresa sobre si. Trata-se de um processo tardio de reconhecimento virtuoso do corpo negro em função daquela ausência.

A professora Edite, de trinta e dois anos, além de ter o “ser negra” como uma descoberta recente, considerava-a como algo vindo de fora. Para explicar melhor, cita a frase atribuída a Joice Berth⁵ sobre ser negra: “eu não me descobri negra, eu fui acusada de sê-la”. Nesse sentido, destaca o que chama de “carga social”, o ra-

⁴ A expressão *dread* é comumente utilizada como abreviatura de *dreadlocks* que significa “tranças”. Mais informações, ver: SAMUEL, Emmanuel. Os dreadlocks na mira da modernidade: discriminação e resistência. Olhar crítico a partir das teorias pós-coloniais e decoloniais. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*. v. 6, n. 2, p. 1-19, set.-dez. 2020. Disponível em <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1931>. Acesso em 10 mar. 2022.

⁵ Joice Silva, mais conhecida como Joice Berth, nasceu em São Paulo (1976), é arquiteta urbanista, escritora e pesquisadora de questões raciais e de gênero. <https://piaui.folha.uol.com.br/colaborador/joyce-berth>. Acesso em 08 jan. 2021.

cismo, o qual declara enfrentar cotidianamente. Assim, afirma: “eu me considero uma mulher negra pela minha cor da pele, pelo meu cabelo, pelos meus traços do rosto e pela carga social que eu carrego” (Professora Edite).

As entrevistadas reconhecem que o “ser negra” é uma construção muitas vezes dolorosa. Além de o reconhecimento ocorrer, em grande medida, como decorrência do fenótipo, crescem situações de preconceito e discriminação. Essa identificação do ser negro no Brasil vai além de características físicas, de acordo com Munanga (2019, p. 19), pelo fato de “terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objetos de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de terem sido simplesmente negada a existência dessas culturas”.

O que as professoras declaram aponta para trajetórias de vida marcadas por incertezas e situações de preconceito e discriminação racial sem que fossem, naqueles momentos iniciais de vida, infância ou adolescência, compreendidas. Essa falta de compreensão pode estar associada, justamente, ao desconhecimento dessa história de tentativas de destruição cultural e desumanização de que trata Munanga (2019). Como aparecem nas declarações das docentes, características físicas e a associação com vivências de racismo marcam o “ser negra”. Assim é que ele se completa com questões de identidade e posicionamento político, como salienta a professora Adriana.

Especificamente sobre as mulheres, Gomes (2003) salienta que, no processo histórico e cultural brasileiro, as mulheres negras constroem sua corporeidade em meio a um movimento tenso de rejeição/aceitação e negação/afirmação do corpo. Nesse sentido, o cabelo destaca-se. Pelo destaque que tem no corpo, constitui uma simbologia que difere de cultura para cultura. Assim, o aspecto “cabelo” leva as crianças e adolescentes negros a serem obrigados a conviver com a ideia de inferioridade acerca do seu pertencimento étnico-racial. A corporeidade está para além de aspectos biológicos. Possui um caráter social em decorrência do fato de que o corpo é expressão de valores, culturas, linguagens, identidade. Bem esclarece Gonçalves (2005) quando afirma que no corpo se constroem as relações sociais e por isso ele expressa tanto a história do indivíduo quanto a história acumulada de uma sociedade que nele imprimiu seus códigos. Por isso o corpo sente e forma uma síntese perceptiva.

Dessa maneira, a sociedade, ao emitir opiniões negativas sobre corpo e os cabelos das mulheres negras, fomenta uma construção identitária negativa. Para romper com esse tipo de construção, torna-se necessário o tratamento problematizado de questões raciais levando-se em consideração a produção de conhecimento de diferentes áreas. A apropriação de conhecimentos torna-se uma via para o processo de mudança de representações sobre o ser negro, que deverão ser marcadas por positivities.

Dessa forma foi que, enquanto criança e adolescente, a professora Dália não sofreu diariamente ao ser associada a uma “indiazinha”. Mas, com o passar dos anos e, segundo ela, em decorrência de uma transformação natural em seu cabelo que mudou de liso a crespo e, sobretudo, quando adotou *dread*, passou a sofrer cotidianamente racismo, momento em que passou a se conscientizar e a se identificar como negra.

A diferença temporal em relação à identificação recente como negra é da professora Pilar, de quarenta e dois anos. Ao ser questionada, afirmou prontamente que “eu me considero negra desde que nasci, apesar de nascer de uma família aparentemente branca” (Professora Pilar). O “aparentemente branca” refere-se à tonalidade mais clara da pele de seus pais. Apesar de considerar-se fruto de uma mistura, sobretudo entre negros e indígenas, define-se como negra por identificar-se com a cultura negra (músicas, lutas, religiosidade, por exemplo). Afirma que foi se afirmando na sua identidade, algo que a tornou “uma pessoa até mais forte, mais guerreira, fiz muitas conquistas, tive que me superar, tive que superar vários preconceitos e isso só me fez mais forte”, bem nos moldes definidos por Munanga (2019).

Embora, e como era de se esperar, não houvesse nenhum problema no âmbito familiar por ter nascido com pele mais escura do que seus pais e irmãs, sofreu com preconceito e discriminação na esfera pública. Segundo ela, “sempre tive problemas, não comigo, mas sempre com alguns... a questão do bullying na escola, em outros espaços também as pessoas sempre jogaram isso, como se isso fosse uma coisa ruim” (Professora Pilar).

Problemas no âmbito escolar não ocorrem apenas nas relações entre os alunos. Eles podem existir, também, na relação professor-aluno ou entre os próprios profissionais da instituição. Sobre a relação professor-aluno, Gonçalves (2007), ao investigar a percepção de professores sobre o desempenho de alunos negros, verificou diferenciação no tratamento dispensado aos alunos, que perpassava desde o não reconhecimento ou desconfiança das potencialidades dos estudantes, até a submissão a castigos e punições. Ou seja, constatou-se tratamento diferente por subestimação da capacidade dos alunos, desconsiderando, por exemplo, o fato de que parte deles vive em condições familiares ou mesmo escolares problemáticas e que, portanto, dificultam o seu sucesso. O atendimento diferenciado tinha por base o preconceito por questões étnico-raciais.

Cavalleiro (2003) bem salienta esse aspecto com relação à educação infantil. A pesquisadora relata que na escola há toda uma linguagem não verbal (comportamentos, formas de tratamento, tons de voz, gestos e olhares) que comunica preconceito e discriminação e condiciona o aluno negro ao fracasso, à submissão e ao medo. O trabalho de Castro e Abramovay (2006), que abarcou dez capitais brasileiras, fornece dados suficientes que comprovam a existência do racismo e da

discriminação no cotidiano escolar. O aluno negro é, comumente, humilhado nos apelidos que recebe dos colegas e muitas vezes no tratamento e na omissão observada por parte dos professores.

Os relatos das trajetórias escolares permeadas de xingamentos, apelidos, insultos e hostilidades destinadas ao aluno negro é, sem dúvida, prova da omissão do sistema educacional nas pessoas dos atores escolares, demonstrando essa ser uma prática naturalizada e disseminada na educação brasileira que tem trazido intenso sofrimento à população negra (MARTINS e GERALDO, 2013, p. 70).

Assim é que muitas crianças e adolescentes, como uma espécie de defesa inconsciente, passam a negar a identidade negra, uma vez que são forçados cotidianamente a vê-la como algo ruim. Nesse sentido, bem se posiciona a professora Manuela ao afirmar que:

durante muito tempo eu não me via enquanto preta, negra, até porque eu achava que eram palavras assim que carregam peso pejorativo muito ruim. Então, pra você ver, como o racismo ele é tão sutil e chega a ser tão cruel que a gente tende a associar, aqui, tudo que é negro e preto é ruim. Então, por exemplo, eu me entendia enquanto morena, morena clara, morena cor de jambo, e não enquanto negra.

E esse processo de negação identitária da professora durou vinte e cinco anos. Enquanto isso, Manuela vivenciou o racismo, pois como ela mesma afirma: “se você não se reconhece enquanto negro ou negra, a sociedade ela vai te apontar e isso é uma hora ou outra e geralmente aponta da forma mais cruel”, e essa é a forma racista. Nesse sentido, recorda que sofreu racismo na escola: “eu fui chamada de macaca, zoavam o meu cabelo, fui excluída de alguns trabalhos em grupo, entre outras coisas”.

Quando são o alvo da discriminação e de preconceitos na escola, estudantes negros podem vir a construir uma imagem negativa de si, mesmo que ainda não se considerem ou não tenham a consciência do que é ser negro no Brasil. Esse processo de negação, que pode ser inconsciente, tem sido visto erroneamente do “lado de fora” como se “o próprio negro produzisse a negação de sua identidade” (COELHO e SILVA, 2015, p. 693). Isso remonta ao que William Du Bois (apud COELHO e SILVA, 2015) chama de dupla consciência (*double consciousness*). Esse conceito potencializa a compreensão dos danos ocasionados pelo racismo sobre a subjetividade, identidade e dignidade, sobretudo de crianças e adolescentes negros. A internalização da imagem do outro construída pelo discurso branco dominante tende a provocar conflito psicológico na população negra que pode sofrer por toda a vida. Vivenciar essa experiência negativa no interior da escola pode ser algo

ainda mais devastador, pois se experimenta diariamente o sofrimento naturalizado em um ambiente onde supostamente dever-se-ia aprender a conviver de forma respeitosa e saudável, protegida de toda a forma de violência.

Impasses entre negação externa e autoafirmação permanente

Os anos passam e como fica a questão racial na vida das professoras? Como vivenciaram as relações étnico-raciais na sua vida escolar, acadêmica e, hoje, profissional? É possível encontrar junto a elas histórias de reprovação externa em meio à vida acadêmica e profissional, portanto, adulta. O que se tem são histórias de vida acompanhadas por situações de violência que exigem posturas de afirmação e resistência.

A professora Adriana, por exemplo, chama-nos atenção mais uma vez sobre a receptividade negativa quanto ao quesito cabelo. Segundo ela, na própria universidade (UFRN), uma professora aproximou-se e, observando suas tranças, proferiu a frase e tomou as ações a seguir reproduzidas:

“como é que faz pra lavar?” E pegou no meu cabelo com certo nojo. Eu disse: “lava uma vez por semana”. Ela fez uma careta. Eu disse: “Por quê? Você já perguntou às pessoas que fazem escova quanto tempo elas passam com a escova no cabelo? Porque também é uma semana ou mais”. Ela riu. Mas também foi só essa vez. (Professora Adriana).

O atributo “cabelo” ocupa lugar proeminente em uma sociedade racista. Ele é um elemento marcante na definição de identidades e, assim, a depender de suas características, tende a ser considerado como marca de superioridade ou inferioridade.

Gomes (2019) e Silva Júnior e Almeida (2020) não nos deixa esquecer que essa tentativa de mudança pode significar uma maneira de afastar-se de um lugar considerado inferior. Alisar o cabelo pode ser visto como uma forma de expressão de uma situação tensa na vida das mulheres. Dessa forma, decidir realizar a chamada transição capilar e assumir o cabelo crespo, como fez a professora Edite, por exemplo, pode ser considerado uma postura não só pessoal, mas política e de caráter coletivo.

A professora Manuela, por sua vez, além de sofrer racismo na escola (onde, entre outras coisas, “zoavam o meu cabelo”) inclusive por ser a única aluna negra, recorda o preconceito vivido em outras instâncias ao longo da sua vida, o “racismo sutil” que, em suas palavras “vai minando as nossas vidas em várias instâncias que a gente vive”. Recorda, por exemplo, que já foi “olhada torta em restaurante, por outros clientes, quando eu frequentei alguns restaurantes que são relativamente com preço caro, aqui em Natal”.

Por seu turno, a professora Pilar relembra que, na primeira escola onde trabalhou, era a única professora negra e que assim se considerava, visto que outra colega, embora apresentasse características da população negra, por alisar o cabelo, afirmava-se como não negra. Ao colocar a diversidade e a cultura negra na pauta das discussões, sofria resistência e havia aqueles que alegavam tratar-se de “racismo inverso”. Dessa forma, as ações no âmbito da diversidade ficavam circunscritas ao mês de agosto, mês do folclore. A afirmação de “racismo inverso” parece ser bem cômoda para aqueles que não desejam discutir o assunto, que não possuem argumentos válidos suficientes para sustentar o seu ponto de vista de negação. Essa espécie de “ideia feita” contra as discussões sobre relações étnico-raciais na escola representa uma postura racista em movimento e, infelizmente, persiste em muitas instituições de ensino, apesar de tais discussões constituírem uma determinação oficial, conforme Lei Federal nº.: 10.639/2003.

A experiência da professora Dália demonstra, igualmente, o racismo em movimento. Recorda que ao passar a usar *dread* , percebeu rejeição das pessoas e oportunidades que começaram a se fechar no quesito profissional. São suas as seguintes palavras: “determinada escola, eu não coloco currículo porque eu já sei que ali, é um espaço que não me cabe, não estou inserida, e talvez também não gostaria de estar lá”.

Outro exemplo representativo é o da professora Edite. O que ela nos apresenta reforça a percepção do racismo pautado em estereótipos. Em termos pessoais, lembra-se de “ir a estabelecimentos comerciais e ser seguida e acharem que eu sou suspeita de furto”. Em âmbito profissional, recorda que houve escola em que trabalhou que, depois de sofrer perseguição e adoecer, pediu para ser transferida de instituição. Os anos passam, mas permanecem frequentes posturas inapropriadas, por exemplo, em relação ao seu cabelo. Ao optar pela transição do cabelo alisado para o cabelo natural, usou tranças. Em meio a diferentes ocasiões, lembra, por exemplo, que:

cheguei a ouvir uma coordenadora de uma escola privada em que eu trabalhava, que ela queria ver quando isso aí tivesse fedendo a azedo, se referindo ao meu cabelo trançado. [...]. Nessa escola enfrentei resistência pra conseguir trançar o meu cabelo. Eu precisei duma autorização pra trançar o meu cabelo e eu ainda dei uma driblada pra conseguir essa autorização. Joguei uma conversa que se não autorizassem eu ia conseguir acusá-las de racismo, enfim (Professora Edite).

Provavelmente isso alimentou uma timidez, constituída por insegurança fruto dessas relações vividas todos os dias na sua infância. Na sua vida profissional, os resquícios fizeram-se sentir. Além de se sentir “como uma invasora do lugar” pela falta de representatividade de profissionais negros, passou a desenvolver uma prática, como ela mesma diz: “numa perspectiva mais individual mesmo, eu e a minha turma e sem seguir muito o ideal da escola como um todo”.

Essa espécie de solidão é salientada, também, pela professora Pilar quando relata a existência de muitas dificuldades em relação a sua aceitação, o que influenciou no fato de sentir-se muito sozinha desde criança em atividades escolares. Em decorrência disso, a docente evidencia a necessidade de superação, segundo ela, sobretudo, no aspecto intelectual a fim de, por meio da apropriação de conhecimentos, melhor impor-se diante de situações de preconceito. A professora Edite, por sua vez, quando era adolescente, achava-se incapaz intelectualmente de entrar em uma universidade federal, o que, segundo ela, afetou negativamente o seu desempenho acadêmico.

Um possível caminho para mudança desse estado de coisas é a formação intelectual, justamente aquela que a professora Edite se sentia limitada, mas que ousou enfrentar nos últimos anos, sobretudo, a partir do momento que começou a ler obras de pesquisadores negros e passou a se sentir mais empoderada. Segundo as suas próprias palavras, “eu acho que quando a gente conhece a nossa história melhor, nos dá uma motivação a mais pra seguir em frente, e seguir resistindo e lutando contra essas barreiras que o racismo impõe para as pessoas negras” (Professora Edite). Vimos, como bem salienta Gomes (1995), que a chegada ao magistério para a mulher negra representa uma culminância de múltiplas resistências e afirmações. É preciso vencer o racismo nas escolas e universidades para prosseguir nos estudos e, depois, firmar-se na profissão.

Na atuação como docentes de educação básica, as professoras participantes da pesquisa presenciam a realização de ações pontuais sobre o tema da diversidade, a exemplo das realizadas no mês de novembro e ainda assim marcadas pela “folclorização”, uma vez que desacompanhadas de discussões adequadas, sem debate fundamentado sobre a questão racial.

A professora Adriana apresenta-nos um infeliz exemplo de como as experiências de matrizes africanas são recebidas por professores em algumas escolas. Lembra que, em determinada ocasião, por não entender adequadamente sobre religião de matriz africana, convidou uma filha de Pai de Santo para uma roda de conversa para seus alunos sobre o candomblé e os orixás. Ao chegar à escola, uma professora que professa a fé cristã na vertente evangélica a recebeu falando: “tá trazendo catimbozeira pra escola agora, professora Adriana?” (Professora Adriana).

Além disso, há instituições em que a temática das relações étnico-raciais não é trabalhada, nem mesmo cogitada. O tema, na instituição em que a professora Manuela trabalha, segundo ela, “efetivamente não é tratado”. O que se tem é um conjunto de atividades pontuais no dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra e, mesmo assim, por iniciativa do Grêmio Estudantil da escola, sem qualquer apoio da equipe de coordenação e gestão. Professores negam-se a tratar questões raciais como legítimas e parte chega “a chamar de mimimi, vitimismo, entre outras coisas” (Professora Manuela).

A exceção, em relação à postura institucional frente à diversidade, parece ficar por conta da experiência da professora Dália. A escola privada em que atua desenvolve projetos nas unidades de ensino. Assim, de forma mais constante envolve questões culturais em seus projetos, o que abarca diferentes matrizes civilizatórias. Diante de possíveis casos de preconceito ou discriminação racial, a atuação dos profissionais tende a ser imediata, tendo em vista o respeito à diversidade e à igualdade de direitos, segundo ela. Como professora negra e que concorda com os princípios educativos da escola, a professora Dália, mesmo sendo da Física, uma área considerada mais distante das discussões sobre questões de etnicidade (diferente da História ou da Literatura, por exemplo), tem dado a sua contribuição na discussão e proposição de atividades promotoras de uma educação para as relações étnico-raciais, como veremos a seguir.

Diversidade como valorização histórica e cultural cotidiana

Apesar de não tratar, em seu plano de trabalho, de modo específico do tema das relações étnico-raciais, a professora Dália não abre mão de discutir sobre o assunto sempre que tem a oportunidade (cena de preconceito, acontecimentos na mídia, mulheres negras na ciência etc.). Ou seja, o caráter transversal, problematizador de questões sociais no trato com o tema faz parte da sua prática docente. Isso fica claro no relato da professora sobre a sua aula relativa a ondas sonoras, vejamos:

E aí a gente começou a falar sobre instrumentos de percussão, e aí os alunos começavam a chamar de macumba, o batuque, o atabaque, e eu fui abordando sobre a história dos instrumentos, da cultura afro-brasileira. Como é que eles chegaram até aqui, como é que os negros foram desenvolvendo seus instrumentos para poder tocar, como é que acapoeira se inseriu na cultura, como é que os negros precisavam disfarçar dançando, aquela história da capoeira, e isso tudo era dentro da abordagem da física, sobre os instrumentos musicais, sobre a propagação do som, as ondas sonoras (Professora Dália).

A professora assinala que a experiência exigiu que ela falasse sobre religiosidade africana a fim de que houvesse maior compreensão por parte dos alunos. Dessa forma, declara: “eu percebi que muitos saíram de lá com outra concepção a respeito do que era a religiosidade [...] isso é bem libertador.” (Professora Dália).

O protagonismo dos alunos visto na aula da professora Dália, sobretudo em relação aos dois alunos da roda de capoeira, é princípio educativo orientador de uma prática respeitosa quanto à educação para as relações étnico-raciais. O exemplo da professora Dália nos anima e faz-nos reiterar que o tratamento do tema deve ocorrer independente de disciplinas escolares específicas ou da introdução de novos e específicos conteúdos curriculares.

Como professores somos produtores de conhecimento. Logo, mais do que transmitir informações, somos responsáveis ética, política e pedagogicamente por proporcionar experiências de análises, reflexões e críticas de modo a levar os sujeitos a um próximo nível de sociabilidade com repercussões em discursos e práticas no âmbito das relações étnico-raciais.

Partindo dessa perspectiva é que concordamos com Silva Júnior e Almeida (2020, p. 4) quando afirmam: “com efeito, a educação e a escola podem tanto contribuir para a perpetuação do racismo e para a manutenção dos discursos inferiorizantes sobre as pessoas negras em nossa sociedade, quanto podem ser agentes de transformação social e de lutas antirracistas”. Ao considerarmos o racismo como uma dinâmica estrutural, atingindo práticas e representações, bem como ao compreendermos a prática docente como uma ação intencional sobre o tipo de sujeito e de sociedade que queremos formar, é que defendemos que os profissionais da docência criem oportunidades de trabalho que tematizem o assunto, que a questão racial seja tomada como objeto de discussão permanente. Ou seja, não se pode tratar do assunto, apenas, quando “houver oportunidade”.

É necessário considerarmos o tema, inclusive, independentemente da existência explícita de práticas racistas na escola, uma vez que lidar com relações étnico-raciais tem como propósito a promoção de relações sociais equilibradas, respeitadas e benéficas para todos. Considerar o assunto no âmbito escolar não significa estudar sobre o outro, significa estudar sobre todos e seus processos relacionais com compreensão histórica, social, política e cultural. Não deve haver, portanto, motivos para silenciar sobre o tema. Se há algo inaceitável no âmbito das relações étnico-raciais na escola é o silêncio. Ele provoca desinformação e esta reforça a indiferença e o descompromisso de todos em relação a uma das questões sociais mais difíceis de lidar e romper com os seus limites em decorrência da sua relação estrutural com a sociedade. É necessária atenção aos silêncios presentes no currículo e questionamento sobre a quem ele serve e quem dele está sendo excluído. Sendo ele um campo de disputas e de veladas relações de poder, o silêncio sobre a questão racial revela-se tendencioso.

Ao discorrer sobre suas práticas no âmbito das relações étnico-raciais, a professora Adriana salienta que busca alimentar as suas experiências com muitos estudos. Evidencia a realização de pesquisa sobre “literatura negra, literatura africana e literatura afrocentrada” para fortalecer a sua prática de contação de história, comprovadamente uma técnica de ensino eficaz para públicos de diferentes idades e identidades. Além de materializar a prática da oralidade, promove o exercício da memória, algo próprio da cultura africana e indígena. Além dessa prática, a professora Adriana busca promover momentos de discussão com as crianças por meio da dinâmica das rodas de conversa, algo que coaduna com o que propõe o documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2006).

A professora Pilar, por sua vez, destaca, no seu trabalho, o aspecto cultural (música negra, manifestações culturais e artísticas, artistas). Seu intuito é mostrar que falar sobre negro não significa falar só de escravidão e, portanto, de algo ruim e que leva somente à associação da vida do negro à história de sofrimento e humilhação. De fato, no trabalho com determinados temas com os alunos é preciso ir além do que comumente muito já se fez. É necessário ir além, por exemplo, da simples descrição da escravidão. Trabalhar sobre o negro exige consciência histórica e política da diversidade, o trabalho de fortalecimento de identidades e de direitos e promoção de ações educativas de combate ao racismo e a discriminações (BRASIL, 2004).

Ao seguir essa perspectiva, o trabalho da professora Pilar no âmbito das relações étnico-raciais não fica circunscrito seja a um mês do ano, semana ou dias. A preocupação com a continuidade das ações faz parte do universo, também, da professora Edite. A docente relata que busca envolver os alunos com a cultura africana e afro-brasileira por meio do trabalho com livros e sequências didáticas planejadas para esse fim ao longo do ano, como ela bem salienta “não é com um mês do ano que a gente vai desconstruir todo o ideal racista e de que ser negro é ser inferior no dia pra noite” (Professora Edite).

Mas é possível encontrarmos professoras negras que se afastam, ao menos por algum momento, do perfil de buscar trabalhar cotidianamente as questões de etnicidade. A professora Manuela explica que, em suas aulas, especificamente, nas turmas de 2ª série do ensino médio, ao tratar do tema escravidão, e nas de 3ª séries do ensino médio, ao abordar as teorias e políticas de branqueamento correntes na passagem do século XIX para o XX, sempre promove um debate com os alunos acerca de questões de identidade. Além desses momentos pontuais, a professora exemplifica o trabalho em parceria com a professora de Língua Portuguesa a partir de atividade com música do grupo musical Racionais MC's. Ao final, reforça essa perspectiva ao declarar: “então, a gente tem tratado assim, mas, mesmo assim, sem nenhuma iniciativa que parta da gestão escolar, e sim coisas bem pontuais” (Professora Manuela).

Até que ponto a prática docente (temas e métodos) deve ser orientada ou partir de iniciativa direta da gestão escolar? Trabalhar com atividades pontuais e com foco no racismo é um caminho mais adequado? Tanto a produção acadêmica quanto a legislação concernente à temática defendem que não.

Os conhecimentos e práticas propostos pela Lei nº.: 10.639/2003 necessitam se materializar como premissa educativa, portanto, algo permanente. Para tanto requer relações de continuidade. Ações delimitadas no âmbito de conteúdos específicos ou circunscritas aos dias referentes a datas comemorativas contribuem para a estereotipificação de eventos e sujeitos históricos, ainda que não seja a intenção

do profissional de educação. Docentes de ensino médio, por exemplo, precisam analisar e rever permanentemente suas práticas de forma sensível, de modo a irem além da consideração do tema das relações étnico-raciais como um tema de estudo ou um conteúdo a ser trabalhado em determinado momento da formação dos estudantes. Promover uma educação para as relações étnico-raciais requer ações valorizadoras da história e da cultura dos alunos de forma constante, tendo em vista evitar que alunos vivenciem de forma tão dolorosa a identificação do ser negro, assim como suas professoras foram obrigadas a experimentar no decorrer de suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais.

Considerações finais

As narrativas das professoras são manifestações de trajetórias condicionadas por preconceito e discriminação étnico-racial. É como se todo um século XX não tivesse sido capaz de pôr termo à influência de teorias racistas do século XIX, de fazer ruir o pensamento arraigado no colonialismo.

Hoje, como professoras, mesmo que parte delas ainda não adote a educação para as relações étnico-raciais como algo constante em suas práticas pedagógicas, a sua formação e atuação docente na educação básica demonstra a sua importância na desconstrução do imaginário anacrônico, imoral e ilegal que marca o racismo. Mesmo vivenciando-o, as professoras ultrapassaram os limites dele decorrentes, conquistando ascensão social via uma carreira profissional no âmbito da Educação.

Discutir sobre a trajetória (pessoal, escolar e profissional) de professoras negras possibilitou-nos dar visibilidade a histórias de vida marcadas por aborrecimentos, sofrimentos, desrespeito, mas também histórias de força, de superação, de resistência e enfrentamentos com sucesso. Essa vivência rica de autoafirmação e superação é vital para alimentar discussões e ações promotoras e valorizadoras de uma educação para as relações étnico-raciais e que, assim sendo, possam promover uma reorganização, um redesenho de novas posturas profissionais de todos aqueles que fazem a escola básica, fazendo do seu cotidiano, momentos de desconstrução de um imaginário limitante e criminoso (ainda que inconscientemente), sobretudo para crianças e adolescentes, para a construção de um outro consciente das relações entre diversidade e diferença.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.
- BRASIL. **Orientações, e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
- CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- COELHO, Wilma de N. B.; SILVA, Carlos A. F. da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et educare**. v. 10, n. 20, p. 687-705, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606/9020>. Acesso em 13 já. 2021.
- GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p. 75-85, mai/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDjbx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2021.
- GONÇALVES, Maria Augusta S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2005.
- GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **Tia, qual é meu desempenho? Percepções de professores sobre o desempenho escolar de alunos negros**. Cuiabá: EdUFMT, 2007 (Coleção Educação e Relações Raciais, v. 7).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.
- MARTINS, Edna; GERALDO, Aparecida das G. A Influência da Família no Processo de Escolarização e Superação do Preconceito Racial: um estudo com universitários negros. **Psicologia Política**. v. 13, n. 26, p. 55-73, jan.-abr. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2013000100005. Acesso em 30 dez. 2020.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

SILVA JÚNIOR, Paulo M. da; ALMEIDA, Ricardo P. de. “Cabelo é como pensamento”: entrelaçando combates antirracistas pelos fios de cabelo. **Revista Exitus**. Santarém, v. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/811/883>. Acesso em 20 fev. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 2 ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.



EDUCAÇÃO HOSPITALAR NA TRANSAMAZÔNICA NA INTERFACE PROTAGONISMO DOCENTE E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL*

HOSPITAL EDUCATION ON THE TRANSAMAZÔNICA INTERFACE TEACHER PROTAGONISM AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY

Léia Gonçalves de Freitas¹
Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo²
Francilene de Aguiar Parente³

Resumo: O objetivo deste trabalho foi analisar o protagonismo docente e a diversidade étnico-racial na Educação Hospitalar na Região da Transamazônica e Xingu – Estado do Pará. As análises são de cunho qualitativo à luz de Severino (2007) e fundamentadas na Teoria da Complexidade de Morin (2002, 2011a, 2011b), problematizando a identidade de ser criança negra e indígena na interface do que Jurandir Freire Costa (1983) denomina de violência racista. Os resultados sinalizaram que: 1) há necessidade de um planejamento didático das ações educativas e socializadoras atenta à diversidade étnico-racial das crianças hospitalizadas; 2) a ausência de profissionais da educação na equipe multidisciplinar do hospital tem contribuído para a ineficiência do atendimento educacional hospitalar das crianças; 3) a identidade é construída na socialização, ou seja, nas relações com o outro.

Palavras-chave: Educação hospitalar. Diversidade étnico-racial. Identidade. Protagonismo.

Abstract: The objective of this work was to analyze the teaching protagonism and ethnic-racial diversity in Hospital Education in the Transamazônica and Xingu Region – State of Pará. The analyzes are qualitative in the light of Severino (2007) and based on Morin's Theory of Complexity (2002, 2011a, 2011b), problematizing the identity of being a black and indigenous child in the interface of what Jurandir Freire Costa (1983) calls racist violence. The results indicated that: 1) there is a need for didactic planning of educational and socializing actions, attentive to the ethnic-racial diversity of hospitalized children; 2) the absence of education professionals in the hospital's multidisciplinary team has contributed to the inefficiency of hospital educational care for children; 3) identity is constructed in socialization, that is, in relationships with others.

Keywords: Hospital education. Ethnic-racial diversity. Identities. Protagonism.

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Infâncias Amazônica e Formação Docente – GEPIAFD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1852-1106>. E-mail: leiafreitas@ufpa.br.

² Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Infâncias Amazônica e Formação Docente – GEPIAFD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: irlanda@ufpa.br.

³ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, Faculdade de Etnodiversidade. Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa GEABI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2740-9343>. E-mail: fpaparente@ufpa.br.

* Artigo recebido em 26 de outubro de 2022. Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2022.

Introdução

No Município de Altamira – PA, os pedagogos têm cotidianamente enfrentado desafios para o trabalho em ambiente não escolar, pois se deparam com situações que exigem saberes complexos⁴ em decorrência da diversidade de coletivos sociais oriundos do processo de povoamento da BR 230 – conhecida como Rodovia Transamazônica, construída na década de 1970. Trata-se de um megaprojeto de desenvolvimento urbano e rural, pensado para a Amazônia paraense. Aqui, registramos a presença de diferentes povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, negros, quilombolas, agricultores e outros usuários dos serviços de saúde municipal.

Essa presença marcante nos espaços de sociabilidade, nos motivou a desenvolver práticas educativas nos ambientes hospitalares devido ser local também de acesso a esses grupos. Nesse sentido, optamos por um hospital público⁵ para proposição das ações. Nosso objetivo foi analisar o protagonismo docente e a diversidade étnico-racial na Educação Hospitalar na Região da Transamazônica e Xingu – Estado do Pará, refletidos à luz de Edgar Morin no livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro*.

Ao questionar sobre os saberes necessários ao pedagogo para a educação da criança hospitalizada frente às diversidades étnico-racial encontradas na região, justificamos a pesquisa a partir dos posicionamentos:

- 1) crianças negras e indígenas vêm ao longo da história brasileira enfrentando processos de preconceitos e discriminação racial em vários contextos, sendo o hospital um deles. As pesquisas de Freitas (2013) demonstraram que, em Altamira, elas têm sofrido processos de negação da diversidade humana, referenciados e desenvolvidos na conjuntura da modernidade, com prejuízos materiais e não materiais. Ao observar os bairros periféricos sem infraestrutura adequada, Freitas (2014) destaca que seus moradores são quase sempre famílias negras e indígenas muito empobrecidas, vivendo à margem da sociedade por questões que direta ou indiretamente se articulam aos processos de discriminação, homogeneização sociocultural e de violação dos direitos desses grupos. Para além do fator sociocultural, há necessidade de um investimento em políticas públicas de ações afirmativas para a garantia dos direitos humanos a esses cidadãos brasileiros, visto que as realidades vividas por eles (e por nós) nos aspectos do

⁴ O conceito de *complexo* abordado neste trabalho está baseado na teoria da complexidade de Edgar Morin (2011b). Ele é compreendido como um tecido conjunto de acontecimentos, ações, acasos e determinações do fenômeno em estudo.

⁵ Para o aceite do estágio nas instituições, a Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Altamira, por meio do setor da coordenação de estágio, assinam um termo de consentimento e responsabilidade entre as partes com claras definições de papéis, contudo, aqui optamos por uma identificação genérica para preservar a identidade das instituições, dos servidores e dos usuários do serviço de saúde, sendo os servidores identificados pelo cargo e os usuários pela etnia, acrescidas as letras do alfabeto.

humano, subjetivo, vivo, pulsante da cultura, que necessita de saúde, moradia e trabalho, encontram-se em total descompasso com o que preconiza a Constituição Federal brasileira vigente (FREITAS, 2014).

- 2) percebemos a partir da realidade de Altamira que as crianças negras e indígenas sofrem o que Jurandir Freire Costa (1983) denomina de violência racista, pois o processo de negação cultural perpassa os referenciais culturais que a sociedade oferece e, no caso da nossa, tão eurocêntrica que é, apresenta referenciais de sociedade branca, criando mecanismo que leva a pessoa à negação de si, à mutilação do corpo, tanto pela retirada das insígnias da diferença indígena quanto pelo branqueamento do corpo e da mente para os negros.

Partindo desse entendimento, duas questões se entrecruzaram nesta pesquisa: 1º) o direito à diferença, prerrogativa garantida na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e nas Diretrizes de Educação e Saúde, visando à promoção da saúde – documento base (BRASIL, 2007); 2º) o protagonismo docente em educação hospitalar – aporte teórico e político que nos permite afirmar que, embora a sociedade seja preconceituosa e racista, é possível pela prática educativa o exercício da humanização. Para Morin (2011a), a educação humanizadora ocorre por meio de um trabalho educativo desenvolvido na perspectiva da libertação, prática educativa capaz de transformar gerações que, uma vez potencializada pela formação, possibilita ao sujeito o seu protagonismo.

Porém, não se trata de qualquer ensino, qualquer conteúdo. Precisa ser uma educação problematizadora, aquela cuja prática garanta um protagonismo cotidiano, pautado na valorização de si, em seus saberes e em sua identidade. Condição importante na educação da criança hospitalizada, fragilizada pelo adoecimento, ela vivencia medos e ansiedades. Esses comportamentos ocorrem devido à mudança de vida e do “afastamento do seu cotidiano: família e amigos, ausência de atividades escolares, falta de objetos pessoais, perda do controle e autonomia”, de seus pertencimentos identitários (AZEVEDO, 2007 p. 169).

Ademais, a hospitalização impõe limites às interações e às relações infantis, necessitando serem reintegradas e estimuladas ao convívio social. O pedagogo tem papel fundamental neste processo, pois lida com a experiência cotidiana mais regular, mais estável e mais eficaz de criação e circulação de saberes que “envolve a arte, a religiosidade, os costumes e os valores que estão no centro de debates sobre a formação humana” (OLIVEIRA; SANTOS, 2007 p. 13).

Os saberes tecidos no cotidiano da educação hospitalar têm suas origens no entrelaçamento de várias vertentes culturais: primeiramente, dos docentes – criam e recriam conhecimentos, valores e significados diversos a partir do rompimento com uma visão cotidiana hospitalar estática e repetitiva, caracterizada

por vários graus de acomodação, contestação e resistências, imagens da complexidade do saber-fazer pedagógico – caracterizados por ambientes dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, “capazes de viabilizar práticas pedagógicas fundamentais na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social” (MORIN, 2011b, p. 13); em seguida, das crianças – criadoras e produtoras de suas vivências e experiências pautadas no desenvolvimento da condição humana, na cidadania e nas múltiplas interrogações individuais e coletivas na articulação de suas identidades de ser criança em situação de adoecimento. Assim, são necessárias práticas educativas que problematizem a condição sociocultural, as representações e as percepções infantis, os significados e os sentidos das atividades desenvolvidas pelos educadores, bem como o cotidiano das crianças negras e indígenas hospitalizadas. Essas práticas devem contemplar reflexões acerca do imaginário da criança sobre o espaço e o tempo do brincar no hospital; a relação com o educador e as expectativas das famílias nesse processo de educação em atendimento hospitalar (MORIN, 2011b).

Nesta pesquisa, essas práticas se articularam na perspectiva da valorização cultural das crianças, demandando aos docentes saberes baseados em concepções legais, assegurados no Art. 6º da Constituição Federal do Brasil, de 1988, ao prever como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Tessituras do fazer metodológico

A pesquisa adotada foi a participante, à luz de Severino (2007, p. 120), por ser ela uma partilha de vivências entre os sujeitos – pesquisador e pesquisados, “[...] interagindo em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas”.

Os procedimentos foram ambientação – constituído de 25% da carga horária, com as atividades realizadas no período de setembro/2019; planejamento – computado com 25% e desenvolvido nos meses de setembro e outubro de 2019; e intervenção pedagógica – com 50% da carga horária, que aconteceu no período de novembro a dezembro de 2019. Ao todo, foram 120 dias de atividades didáticas e pedagógicas realizadas em um hospital público municipal em Altamira. Foi realizado nessa fase da pesquisa levantamento para o planejamento das oficinas – ações interventivas envolvendo os acadêmicos a partir da disciplina de Pedagogia em Ambiente Não Escolar e da Atividade Curricular obrigatória de Estágio Supervisionado em Ambiente Não Escolar no âmbito do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará/Campus Universitário de Altamira.

Durante a ambientação, as ações voltaram-se à compreensão dos vários aspectos do cotidiano institucional/organizacional: a identificação da instituição, ato legal de funcionamento, histórico, condições da infraestrutura física do hospital, recursos humanos, físicos, materiais e pedagógicos; como se organiza a comunidade, como ocorrem as atividades educativas; quem é o público alvo, os profissionais, quais as formas de gestão e organização educacional – práticas educativas. Aplicamos entrevista ao Diretor e à Assistente Social do hospital na oportunidade, buscando obter dados que contribuíssem para o planejamento das oficinas.

A recepção foi feita pela assistente social que apresentou o espaço da brinquedoteca aos acadêmicos, buscando informações a respeito do andamento e do planejamento das atividades propostas pelos alunos e como ocorreria a intervenção via projeto. Essa interação foi importante para nortear a elaboração das oficinas. Nesse momento, fizemos o levantamento de quantas crianças havia na ala infantil e verificamos a possibilidade de participarem assiduamente durante os dias de intervenção⁶. Fomos informados pela assistente social sobre a existência de internação de seis crianças indígenas. As demais eram ribeirinhas, negras e branca, totalizando – entre idas e vindas – a participação de cerca de vinte crianças, entre meninos e meninas com faixa etária de cinco a onze anos nos mais variados níveis de aprendizagem. Uns ainda estavam no ciclo alfabetizador; outros, nos anos finais do Ensino Fundamental menor, devidamente matriculados na escola pública municipal urbana. Essa orientação permitiu-nos planejar ações que contemplassem o processo de interação sociocultural.

No decorrer do planejamento, consideramos a participação nas atividades pedagógicas da instituição no ato da elaboração do Planejamento de Ensino; estudos teóricos e metodológicos sobre a atuação docente em ambiente hospitalar; práticas educativas e a humanização em hospitais; afetividade e as múltiplas linguagens artísticas; ludicidade e criatividade em contextos hospitalares; além dos estudos acerca da diversidade étnico-racial e formas diversas de viver a infância, especialmente no caso em análise.

O produto resultante desse planejamento foi a elaboração do projeto de intervenção intitulado “Identidades de ser criança negra e indígena em ambiente hospitalar”, cujo objetivo proposto foi a realização de oficinas pedagógicas a crianças hospitalizadas, pais/mães e/ou responsáveis, além de uma imersão mais sistematizada no ambiente hospitalar. Buscamos analisar as possibilidades de formação do pedagogo para atuação na Educação Hospitalar de crianças e sua diversidade étnico-racial, identificando, ainda, significados e enunciados dos pesquisados. Sendo específicos ou complexos, devem ser bem delimitados, seja pelas suas semelhanças, seja por particularidade.

⁶ É preciso lembrar que foi feita uma prévia devido à rotatividade do próprio quadro de patologia das crianças em situação de adoecimento e internação.

Por fim, a intervenção pedagógica, materializada por meio das oficinas, consistiu o ato educativo voltado à promoção da aprendizagem das crianças hospitalizadas com a realização da oficina da Boneca Abayomi e de músicas e narrativas orais de indígenas. O objetivo da proposta foi realizar uma análise do racismo no plano simbólico a partir de discussões de conceitos e origens do racismo e da diferenciação social – branqueamento, poder simbólico, ideologia e construção de identidades – sob o alhar da criança, que vive criando simbologias a partir dos elementos que significa no seu entorno.

As crianças foram orientadas a sentar-se ao chão de forma circular, facilitando a interação entre elas e os acadêmicos. Os materiais utilizados para a produção da boneca foram tecidos preto e marrom. Eram tecidos coloridos para a vestimenta, tiras de tecidos para os acessórios e tesoura. O passo a passo da produção foi: pegue um tecido escuro maior para montar o corpo; após isso, dê um nó na ponta do tecido para fazer a cabeça da boneca, seguido de um corte na parte inferior para fazer as pernas; depois dê um nó em cada ponta para a formação dos pés. Pegue outro tecido, amarre abaixo da cabeça para formar os braços, dê um nó nas pontinhas para formar as mãos. Depois de pronto o corpinho da boneca, é hora de vesti-la. Pegue um tecido colorido, dobre ao meio e faça um furo no centro da dobra; encaixe na cabeça. Com fitas coloridas, faça os acessórios. O tempo para a produção da boneca foi de aproximadamente duas horas.

A disposição circular das crianças foi sempre a orientação seguida durante os jogos e as brincadeiras; facilita o contato entre os pares, além de promover o companheirismo, entrosamento, a noção de espaço, de agilidade, de atenção e de senso de coletividade. A organização do espaço em círculo permite à criança estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, contudo, essa relação não se constrói de forma linear. Eles se definem pela relação entre pessoas e espaço organizado, obedecendo a disposição de objetos, desafios cognitivos, cultura e meio social. Os espaços infantis devem ter significância para a criança, remeter a uma história, a um contexto situacional que promova a troca de saberes, experiências e vivências.

As oficinas foram organizadas com base nas orientações propositivas de Candau (2003), quando afirma que o seu desenvolvimento precisa ser organizado a partir de três fases básicas: a) sensibilização – momento que representa a fase concreta e real articulada às vivências que constituem o universo dos sujeitos sociais, às relações pessoais e interpessoais (relações essas que constituem os pré-requisitos para mobilizar atitudes e anseios em relação aos direitos à educação); b) percepção – essa fase é orientada por ações interdisciplinares que oportunizem situações problematizadoras, orientando os sujeitos a buscarem conhecer e desvelar questões que perpassam pelas práticas educativas no contexto educacional; c) reflexão

nesse nível, há a necessidade de um investimento que vai além da sensibilização e percepção, demandando esforço teórico e debates fundamentados no arcabouço legal relativos às políticas educacionais, bem como na apresentação de problemas emergentes que demandam mobilizações e novas conquistas legais como medidas para buscar possíveis soluções.

Participaram das oficinas profissionais do hospital, mães, pais e crianças hospitalizadas. Durante as intervenções, conversamos com os participantes, as crianças e as famílias, buscando identificar as dificuldades enfrentadas no cotidiano sobre as questões voltadas às atitudes preconceituosa e racista vivenciadas.

As oficinas foram aplicadas por quatro (4) acadêmicos/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Faculdade de Educação da UFPA/Campus Universitário de Altamira. Durante as ações, ocorreu intensa interação e envolvimento dos participantes, pois as crianças encontravam-se hospitalizadas há algum tempo (cerca de sete a dez dias). Logo, necessitava de atenção devido às inúmeras patologias. Dentre elas, citamos: sintomas gripais, febre, picadas por cobra, pneumonia e outras. Destacamos dentre esse grupo de criança um menino com paralisia cerebral, cuja participação superou as expectativas dos acadêmicos/as, interagindo bem e envolvendo-se em todas as atividades propostas e mediadas pelos acadêmicos.

As atividades foram avaliadas pela assistente social do hospital, que orientou sobre o prontuário das crianças e suas evoluções diárias, bem como a liberação para participar das oficinas e das ações interventivas. Orientou, ainda, sobre o atendimento aos pais/mães e/ou a acompanhantes sobre os procedimentos adotados no hospital e suas respectivas necessidades de atendimento individualizado. Com isso, seguimos o preconizado pelo Documento da Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002).

Paralelamente às orientações, os acadêmicos organizaram os espaços para as atividades interventivas, rotina, cronograma e objetivos de cada ação proposta no projeto, já que a brinquedoteca do hospital ainda estava sem uso, assim como os brinquedos. Feitos esses encaminhamentos, os acadêmicos foram às enfermarias infantis convidar as crianças e seus responsáveis para participarem das oficinas, que contaram com diversas brincadeiras, além da produção da boneca Abayomi – uma boneca negra que significa aquele que traz felicidade ou alegria. O resultado analítico dessa imersão foi pautado na Teoria da Complexidade, enfatizando os saberes, o protagonismo docente e a diversidade étnico-racial na educação hospitalar de crianças no hospital público de Altamira.

Protagonismo docente e diversidade étnico-racial na Educação Hospitalar

Os Sete Saberes de Morin⁷ contribuem para a efetivação da compreensão do protagonismo docente, pois lidam com uma realidade de saberes complexos – constituintes heterogêneos, emaranhados em culturas abertas, que envolvem práticas intencionais de produção e internalização de sentidos e significados decorrentes de (novas) realidades simbólicas, tecnológicas, sociais, políticas e educacionais. São saberes discursivos que problematizam o desenvolvimento humano e seu conjunto de habilidades, competência, autonomia, participação comunitária e o sentimento de pertença. Na educação hospitalar, o atendimento às crianças e aos adolescentes busca oferecer uma atenção pedagógica de modo a minimizar a exclusão educacional nos sistemas de ensino, devido ao processo de adoecimento e hospitalização (FREITAS, 2013), podendo ir além e pensar a inclusão e o respeito à diversidade étnico-racial.

Matos e Muggiati (2010) afirmam que o trabalho pedagógico hospitalar, além de ser educativo, é formativo, porque busca o atendimento de sujeitos com necessidades específicas em um ambiente onde a educação se dá pelas vivências e leituras a partir de seu mundo e de suas simbologias, portanto, de sua cultura. Isso permite aos sujeitos educar (-se) e formar (-se) na medida em que este ato esteja pautado no respeito ao outro e nos princípios fundamentados na legalidade do direito de ser criança – direito à saúde e à educação, como prevê a atual Constituição Federal brasileira.

Outro documento que fundamenta a educação hospitalar como direito é a cartilha editada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2002, “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar – Estratégias e Orientações”. Ela enfatiza a necessidade desse atendimento em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio (BRASIL, 2002).

Entende-se, portanto, a Educação Hospitalar como um trabalho pedagógico diferenciado e alternativo desenvolvido com a intenção de atender às necessidades educacionais dos sujeitos hospitalizados, já que “o hospital é, inclusive, segundo definição do Ministério da Saúde, um centro de educação” (FONTES, 2005, p. 121). A partir desse entendimento, questionamos a assistente social do hospital acerca da existência de educação hospitalar na instituição. Ela responde: “equipe de trabalho desenvolve atividades educativas e formativas voltadas para saúde e prevenção” (ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

As atividades ocorrem na brinquedoteca, pequeno espaço com recursos pedagógicos, que ajuda na interação da criança/adulto. Percebemos a escassez de

⁷ Os sete saberes indispensáveis enunciados por Morin são: o erro e a ilusão; o conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão e a ética do gênero humano (2011).

atividades desenvolvidas por enfermeiras e assistentes sociais. Questionamos sobre a presença de um pedagogo para garantir o acompanhamento educacional, à promoção da questão identitária e a humanização. A profissional nos relata que,

apesar das intenções serem boas por parte da equipe gestora, que conta com a ajuda dos demais funcionários, principalmente da enfermagem e da assistência social para desenvolverem projetos voltados para atividades educativas e formativas com enfoque na saúde e na prevenção de doenças, o enfoque educacional inexistente (ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Devido à inexistência desse profissional no hospital, as questões acerca do protagonismo docente foram analisadas a partir das ações dos acadêmicos, porque, segundo Fonseca (2003, p. 26), mesmo em formação, o pedagogo está preparado para “lidar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança”. Assim, quando questionado à assistente social se a falta de um pedagogo na equipe dificultava as ações educativas no hospital, ela responde: “sim, em decorrência de a equipe gestora não estar preparada para o desenvolvimento das ações educativas” (ASSISTENTE SOCIAL, 2019).

Essa ausência inviabiliza não somente as atividades educativas direcionadas às crianças e aos adolescentes que se encontram internados na pediatria, mas também a ingerência da brinquedoteca, que pedagogicamente é inadequada para comportar as crianças em suas dinâmicas sociais e culturais. Outro ponto destacado refere-se ao acervo dos brinquedos, insuficiente para a demanda. Sua diversidade não atende à realização de múltiplas ações formativas e de lazer.

Essa preocupação é necessária na medida em que o trabalho que envolve a Educação Hospitalar abrange atividades que afetam a possibilidade de crianças e adolescentes entenderem o funcionamento da rotina hospitalar, sua enfermidade, o conhecimento de si; também oportunizam a socialização e a convivência com outros sujeitos, colaborando para a experimentação de convívio coletivo e aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial. Contemplam o respeito ao próximo e às diferenças coexistentes no meio social. Como destaca Fontes (2005, p. 123), “o ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto a disponibilização de estar com o outro e para o outro”.

São nas socializações que a identidade é construída. Pensar nessa dialética das crianças negras e indígenas exige analisar a complexidade dos saberes-fazeres infantis e suas gramáticas sociais na confluência social e cultural, já que os estudos de Bento (2002) apontam os negros não se veem como protagonistas da sua própria história. Apresentadas muitas vezes com papéis secundários na sociedade, as

crianças negras não se sentem representadas, pois são marcadas por situações de discriminação e preconceito em relação à sua cor, a traços físicos e à situação socioeconômica, facultando sentimentos e dificuldade para assumir sua identidade, necessária à sua inserção social.

Pautados nessa compreensão, planejamos as ações e apresentamos um projeto intitulado “Identidades de ser criança negra e indígena no ambiente hospitalar”, que articulou saúde e educação por meio de atividades lúdicas propostas para as crianças que se encontravam internadas na pediatria, como prevê a Lei n.º 11.104, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, permitindo não somente momentos de lazer e de brincadeiras, direitos assegurados pela Lei n.º 8.069/90, mas aprendizado e interação social com outras crianças. Com ampla dimensão, a Lei n.º 11.104/2005 objetiva implementar um atendimento humanizado com ênfase na promoção do bem-estar das crianças, por meio de jogos educativos, brincadeiras e brinquedos, como determina o Art. 1.º: “os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências” (BRASIL, 2005).

O espaço destina-se, para efeitos desta Lei, a estimular as crianças e seus acompanhantes à prática lúdica; criar oportunidades de interação e experiências prazerosas; viajar pelo mundo só delas. Imaginar cenários, realizar proezas, dominar o tempo e o espaço em um jogo simbólico de papéis sociais – viram mocinhos, monstros, heróis, princesas, bruxas, rainhas e cinderelas. Constroem laços, signos e significados que ganham novas roupagens e contornos a cada brincadeira, cada regra e movimentos. Objetos aparecem e desaparecem em meio a um mundo de sonhos, fantasias e sentidos que se corporificam nas brincadeiras (GARCIA, 2002).

O brincar é uma atividade humana criadora, que articula imaginação, fantasia e realidade. Pelo brincar, as crianças constroem novas relações sociais, interpretam fatos e acontecimentos e “interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação” (BORBA, 2007, p. 35). Esse ato criador ocorre por meio da (re)interpretação do mundo produtor de novos saberes, significados e práticas.

Com base nos trabalhos de Malinowski (1934) e Lopes da Silva; Macedo; e Nunes (2002), percebemos a ludicidade não como uma atividade vazia de significado, mas como vivências em que as crianças confrontam seu mundo íntimo e o mundo que as circundam, elaborando ligações que as auxiliam no entendimento de si mesmas, do outro e de sua própria cultura. As crianças são vistas como um complemento ao entendimento da vida social, visto fazerem parte desse universo enquanto sujeitos autônomos, podendo ter sua consciência social expressa de diversas formas no seu dia a dia, através de um fazer e refazer constante. É uma relação

complexa de estar no mundo a partir de experiências importantes para o desenvolvimento infantil. No espaço hospitalar, há um conflito de interações, e a brincadeira é instrumento auxiliar entre a realidade e o simbolismo. No mais, proporciona bem-estar e melhora o quadro clínico; portanto, produz a rapidez da alta hospitalar.

A oficina da boneca abayomi abordou a história da cultura e a construção da identidade negra, problematizando questões étnico-raciais, dando novos olhares ao seu cotidiano, quase sempre marcado por preconceito e discriminação. Ela traz vivências, crenças e valores que demarcam a resistência da criança negra. Trata-se de uma educação para o respeito à diferença. Durante os encontros, foram abordados os tipos de brinquedos, brincadeiras, educação para as relações étnico-raciais, diferentes culturas, raças e etnias como processo histórico e enriquecedor do nosso conhecimento. Textos, histórias, olhares, piadas e expressões que estigmatizavam as crianças foram sendo diariamente condenadas e extintas dos encontros.

Ao mesmo tempo, íamos afirmando a ideia de que o racismo é crime, que não podemos classificar pela cor da pele e pelas diferenças físicas ou étnicas. Reafirmamos o direito de a criança crescer sem ser discriminada e que, havendo a ação, deve-se buscar defesa nos órgãos de defesa da criança e do adolescente, tais como conselho tutelar, ouvidorias dos serviços públicos, OAB e delegacias de proteção à infância e adolescência. O contrário disso acarreta uma violação de direitos.

A participação das mães foi ativa nos ajudando na confecção das bonecas e estimulando os filhos, porém alguns optaram por brincar com os brinquedos dispostos no ambiente. Nesse momento, as mães puderam ter um instante de ludicidade e de ocupação, comungando com o objetivo do projeto do hospital de terapia ocupacional, pois as mães, além de noções de história, puderam realizar tarefas práticas de artesanato, o que contribuiu para o desenvolvimento de atributos da área afetiva, como cooperação, solidariedade, trabalho em equipe, etc.

Durante a oficinas, as mães negras e indígenas narravam sobre as brincadeiras de seu povo, o conhecimento simbólico, mítico, mágico. Falaram sobre as dificuldades enfrentadas por sua família no cotidiano de uma sociedade preconceituosa e racista. E que, mesmo sendo a cidade povoada por muitos diferentes povos, ainda sofrem com a situação: “quando vamos ao comércio, posto de saúde ou hospital, percebemos as diferenças de olhares” (MÃE A – INDÍGENA, 2019). Ou ainda: “a cor da nossa pele determina nosso atendimento” (MÃE A – NEGRA, 2019); “Assim como nos tratam, tratam nossos filhos” (MÃE B – NEGRA, 2019).

Esses relatos nos lembraram Bento (2002) ao falar sobre o branqueamento de crianças no terreno sociocultural, afirmando que, para não serem discriminados, os negros e os indígenas são diariamente (per)formatizados por um modelo branco de beleza, considerado padrão que investe no imaginário do sujeito a ideologia do branqueamento – uma construção discursiva e perversa sobre a imagem do negro, levando-a a negar sua identidade racial, afetando autoestima e causando sofrimento.

Às crianças, questionamos se elas pesavam a cor da pele, a estrutura capilar e outros traços físicos causavam violência racista. Elas responderam:

Sim, às vezes, e sinto suja por causa da minha cor (CRIANÇA NEGRA A, 2019);

Choro quando sou chamado negro feio (CRIANÇA NEGRA B, 2019);
Na escola me chamaram de índia fedida (CRIANÇA INDIGENA A, 2019);

Quando fiquei internada falaram para minha mãe me limpar [referência às pinturas corporais da criança] e tirar meus enfeites [adereços e insígnias] (CRIANÇA INDEGNA B, 2019).

Ao reverberar vozes a essas crianças, percebemos que elas têm seu cotidiano marcado por confrontos identitários adversos e complexos, o que escamoteia o preconceito e a discriminação. Esses conduzem muito cedo à precarização da condição de vida, logo de sua identidade. Essas crianças oriundas quase sempre de extrato social baixo são desprotegidas de todas as maneiras. Faltam-lhes cuidados necessários ao seu desenvolvimento, revelando contradição e conflito de uma sociedade excludente. A criança é social e histórica e está inserida na sociedade com culturas eurocêntrica, que reafirma a sua desigualdade social, impondo-lhe uma cultura padrão.

Buscando mitigar os efeitos desses relatos, as oficinas abordavam a humanização como condição humana e respeito às diferenças étnico-raciais e culturais como eixo estruturante de relações mútuas e de reciprocidade na educação hospitalar. Nesse contexto, refletimos sobre a pluralidade das crianças, mas também a própria singularidade que marca a sua existência e suas gramáticas das culturas infantis (MORIN, 2011a). A criança é sujeito de afetividade, sorri, chora, brinca; mas também “é ser de violência e de ternura, de amor e de ódio, é um ser que é invadido pelo imaginário que pode reconhecer o real” (MORIN, 2011a, p. 53). A educação hospitalar lida com essa pluralidade das crianças. Por isso, aborda as identidades multifacetadas, conduz à tomada de conhecimentos históricos. Por conseguinte, a condição humana considera “a diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos na terra” (MORIN, 2011a, p. 54).

Partindo disto, Morin (2011a p. 39) afirma que o saber-fazer dos docentes, quando não considera o princípio da relação complexa entre o homem e sociedade, é incapaz de organizar prática educativa comprometida com a diversidade étnico-racial e com a diversidade dos indivíduos, pois concebe o saber de forma dispersa e compartimentada, gerando fracasso e atrofia do fazer. É preciso contextualizar o homem na sua plenitude.

O protagonismo docente em educação hospitalar tende a minimizar a exclusão, abordando no cotidiano das práticas educativas os aspectos da diversidade cultural, étnico-racial, dos ritos, dos costumes e dos valores. É a possibilidade de

compreender as crianças negras e indígenas pautadas em novos olhares – protagonistas de suas histórias, sujeitos que agem e compreendem o mundo ao seu redor por meio de suas vivências, e percebem a indiferença, o preconceito e o discriminação tão presentes em suas rotinas.

As diversas atividades propostas nas oficinas, como jogos educativos envolvendo todas as crianças, pais/mães e/ou responsáveis, e as atividades específicas, como a produção da boneca Abayomi e atividades de estímulo e percepção auditiva, visual, coordenação motora foi sendo vivenciadas no hospital. O envolvimento de todos/as era perceptível e foi materializado nas narrativas de crianças e mães. Essas diziam ser necessária a permanência do projeto no hospital: “minha filha se distraiu e até melhorou” (MÃE 5, 2019), manifestou uma das mães.

As crianças pediam que voltássemos sempre. “Vocês vêm amanhã, né?”, falou uma criança indígena. Diante desse recorte narrativo, inferimos que a receptividade do projeto de intervenção foi significativa, como manifestado na fala de um dos pais: “isso devia acontecer permanente, pois ajuda as crianças a se sentir melhor no hospital, inclusive no próprio desenvolvimento, pois meu filho estava há muito tempo no leito” (PAI 1, 2019). Tais manifestações coadunam não somente com a garantia de direitos do lazer e do brincar, resguardados pela Lei n.º 8.069/1990, mas contribuem para o processo de ressocialização, afetando o cotidiano da internação e promovendo uma recuperação mais rápida da saúde das crianças. Isso possibilita o retorno mais rápido para seus lares.

Conclusão

Reflexões sobre o protagonismo docente e a diversidade étnico-racial da criança hospitalizada foram propostas com a intenção de provocar outros olhares não somente sobre o atendimento educacional hospitalar, mas sobretudo o lugar da criança negra e indígena no contexto do hospital, espaço como lugar da diversidade cultural e étnico-racial, do encontro com o outro; lugar de reconhecimento e valorização dos sujeitos sociais e da própria condição humana.

A educação como direito deve ser resguardada em todos os setores da sociedade, no caso da pedagogia hospitalar, que engloba diferentes atuações dentro de uma perspectiva de trabalho pedagógico especializado, torna-se necessário ações coletivas interdisciplinares e intersetoriais, que envolvam os sujeitos que se encontram em atendimento hospitalar de forma integrada e humanizado.

Apesar de haver no hospital momentos formativos, identificamos que há:

1. necessidade de um planejamento didático das ações educativas e socializadoras atento à diversidade étnico-racial e ao acolhimento dos sujeitos hospitalizados;

2. urgência em problematizar as relações étnico-raciais, já que identificamos a presença de crianças negras e indígenas durante as atividades; essas, conforme relatos da famílias, não se sentiam vistas no processo de recepção e acolhimento, pois não eram reverberadas vozes às crianças nem era possibilitada a compreensão dos seus sentimentos, emoções e ações; tais elementos são significativos para a construção de seu mundo e constituem o trabalho do pedagogo na educação hospitalar.

Além disso, os resultados ainda apontam que:

1. Seja nas brincadeiras e/ou jogos, seja no desenvolvimento de outras atividades sociais, as crianças estão sempre reproduzindo o seu mundo social e individual, que varia de cultura para cultura, de classe para classe, de pessoa para pessoa, o que nos autoriza a dizer que não existe uma única concepção de infância. Discernir isso e saber trabalhar com essa diversidade étnico-racial e suas perspectivas simbólicas e práticas exige profissionais com habilidades e competências específicas, no intuito de efetivamente incluir estes sujeitos em um ambiente já tão alheio ao seu cotidiano, como os hospitais. Seria, ao menos, diminuir toda a carga de adoecimento e sofrimento que o momento traz.
2. a identidade é construída na socialização, ou seja, nas relações com o outro;
3. ausência de uma equipe multidisciplinar, bem como de um pedagogo, profissional responsável para planejar, executar, acompanhar e avaliar atividades educativas, apontado pela direção hospitalar, como fator que tem contribuído para a ineficiência do atendimento educacional hospitalar das crianças.

Essa ausência interfere diretamente nos modos de ver e pensar a educação hospitalar, pois é complexa e desafiadora, exigindo uma mediação pedagógica. Sendo o pedagogo o responsável por essa mediação, pode auxiliar na adaptação e na ressignificação da rotina hospitalar, promovendo práticas pedagógicas e orientações educacionais – tendo a atribuição de ser “o outro social”, o mediador entre a criança e a suas demandas.

Referências

AZEVEDO, Celina Monteiro. Contando história: uma análise estrutural das narrativas de crianças hospitalizadas. In. **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2007.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo, 1995.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL, **Lei nº 11.104**, de 21 de março de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11104.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/2003. Brasília. MEC, 2005.

BRASIL, Fundação Nacional de Saúde. **Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde**: documento base - documento I. Fundação Nacional de Saúde - Brasília: Funasa, 2007.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mudo. In: Brasil. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. P. 33-45.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Oficinas aprendendo e ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos. Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

COSTA, Jurandir Freire. **Da cor ao corpo**: a violência do racismo. In: *Violência e Psicanálise*, Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 103-116.

FREITAS, Léia Gonçalves. **Brinquedoteca e o professor brinquedista na educação em ambiente não escolar**. Revista EXITUS. Volume 03. Número 01. Jan/Jun. 2013.

FREITAS, **Estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do programa de formação em educação para relações étnico-raciais – EREER no município de Altamira – Pará**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Goiás. Anápolis, 2014.

FONSECA, Eneida Simões da. **O atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONTES, Rejane. O desafio da educação no hospital. **Revista Presença Pedagógica**, v. II, ano XI, nº 64. Editora Dimensão: Belo Horizonte, julho/agosto 2005.

GARCIA, Regina Leite (org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.). **Crianças indígenas** – ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação).

MALINOWSKI, Bronislaw. **Coral Gardens and Their Magic. The study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands**. Vol. 2. London: George Allen and Unwin, 1934, pp. 3-73.

MATOS, E.L.M, MUGIATTI, M.T.F. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

MORIN. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Unesco, 2011a.

MORIN. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

SEVERINO, Antonio Joaquin. **Metodologia do trabalho científico**. 23. cd. Siotulo: Corrcx, 2007.



AUTODETERMINAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS CHARRUAS, DO URUGUAI, COMPREENDIDOS COMO SUJEITOS DE DIREITO INTERNACIONAL*

SELF-DETERMINATION OF THE ORIGINAL CHARRUA PEOPLE, FROM URUGUAY, UNDERSTOOD AS SUBJECTS OF INTERNATIONAL LAW

Tiago Anderson Brutti¹
Leonardo Protti Hillesheim²

Resumo: Este artigo aborda o tema da autodeterminação dos povos originários Charruas, do Uruguai, tendo como problemática o não reconhecimento da Convenção nº 169, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, por aquele Estado soberano. Tem-se como hipótese que o não reconhecimento desse tratado internacional agrava o descaso em relação à singularidade da cultura Charrua na formação da nação uruguaia. A abordagem desta pesquisa bibliográfica e documental é qualitativa e descritiva. Conclui-se que os indivíduos descendentes da etnia Charrua são dignos do direito de autodeterminação e que necessitam de políticas públicas nas diversas áreas do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Autodeterminação. Charruas. Sujeitos de Direito Internacional. Uruguai.

Abstract: This article examines the issue of self-determination of the original Charruas peoples of Uruguay, having as a problem the non-recognition of Convention nº 169, of the International Labour Organization – ILO, by that sovereign State. It is hypothesized that the non-recognition of this international treatment aggravates the disregard for the uniqueness of the Charrua culture in the formation of the Uruguayan nation. The approach of this bibliographical and documentary research is qualitative and descriptive. It was concluded that individuals descending from the Charrua ethnic group are worthy of the right to self-determination and that they have undergone public policies in the various areas of human development.

Keywords: Charruas. Self-determination. Subjects of International Law. Uruguay.

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (Mestrado e Doutorado) da Universidade de Cruz Alta – Unicruz. Doutor em Educação nas Ciências/Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, com estágio pós-doutoral em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste. Vice-líder do Grupo e Pesquisa Jurídica em Cidadania, Direitos Humanos e Democracia – GPJur/Unicruz. ResearcherID da Web of Science: I-3008-2015. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3216-4221>. E-mail: tiagobrutti@hotmail.com.

² Bacharel em Direito pela Unicruz. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4561-911X>. E-mail: leonardoprotti@hotmail.com.

* Artigo recebido em 24 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 12 de dezembro de 2022.

Considerações iniciais

Esta pesquisa analisa aspectos relativos à formação, desenvolvimento, conhecimento e desmembramento dos povos Charruas até a situação da falácia do total extermínio, particularmente no território do Uruguai. Discute-se o embate na sociedade uruguaia dos dias de hoje em torno do reconhecimento da existência e das demandas sociais dos povos originários. Por intermédio do direito comparado, verificam-se os direitos conquistados pelos povos originários brasileiros, consubstanciados na Constituição Federal de 1988. Buscou-se, a partir desta investigação, visibilizar a luta social e política evidenciada nas reivindicações indígenas, objetivando um aumento da autoidentificação e o reconhecimento do imensurável valor cultural dos povos que atualmente habitam a região meridional da América do Sul.

Haja vista o não reconhecimento pelo Estado uruguaio da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, questiona-se em que sentido os povos Charruas podem ser compreendidos como sujeitos de direito internacional e como dignitários do princípio da autodeterminação dos povos. Além disso, sobre as consequências do não reconhecimento do genocídio Charrua de Salsipuedes³ no tocante à demarcação dos territórios indígenas no Uruguai. Causa imenso interesse o engajamento na luta por justiça e reconhecimento social, luta esta que no Brasil logrou certo êxito em relação às comunidades indígenas da Amazônia, comunidades crioulas e quilombolas, por meio de políticas públicas asseguradas pela Constituição Federal de 1988.

Tendo esses propósitos em mente, cabe destacar, inicialmente, em relação ao Uruguai, que esse Estado soberano se encontra em processo de reformulação política. No início de 2020, chegou ao Poder Executivo o Partido Nacional, conhecido historicamente pelas políticas conservadoras, reprodutoras de um caminho político aproximado ao do Brasil no último período, cujo governo conservador foi sucedido em janeiro de 2023 por uma coalisão encabeçada pelo Partido dos Trabalhadores. Diferentemente do Uruguai, as convenções internacionais sobre os povos indígenas e tribais já foram ratificadas nos anos 2000 no território brasileiro. Assim, os direitos desses povos no Brasil passaram a ser assegurados pela legislação em alinhamento com a Convenção da OIT, que tem como propósito a efetivação dos direitos e garantias dos povos ameríndios, reconhecidos como sujeitos de direito internacional, garantindo o acesso às terras e direitos básicos inerentes à vida digna de todos os povos que habitam o planeta Terra.

³ Com a finalidade de delimitar o território uruguaio e formar uma unidade, Fructuoso Rivera, o primeiro presidente daquele Estado soberano, determinou uma aliança com os povos indígenas a fim de apaziguar as disputas internas. Lideranças indígenas Charruas foram convidadas a dialogar sobre a inevitável consolidação e delimitação das fronteiras da futura nação. Esse é o cenário que precedeu o massacre de Salsipuedes, que motivou a lenda da extinção dos Charruas no Uruguai. No dia 13 de abril de 1831, após dois longos séculos de combates contra os espanhóis, portugueses e outros grupos indígenas, como os minuanos ou os guaranis, os Charruas teriam sido derrotados, definitivamente, pelo Exército comandado por Fructuoso Rivera.

Buscou-se analisar, também, as políticas públicas do governo uruguaio no que se refere ao reconhecimento político e à autonomia dos povos originários Charruas; discutir o atual posicionamento desse Estado soberano no plano internacional; verificar o ponto de vista histórico e antropológico da formação dos povos Charruas na América do Sul; descrever as lutas sociais e as reivindicações dos povos originários nas sociedades sul-americanas; e realizar uma análise comparada em relação aos direitos já conquistados em outros países da América do Sul.

A abordagem desta pesquisa bibliográfica e documental é qualitativa e descritiva. Procurou-se compreender o tema estudado a fim de esclarecer os problemas decorrentes das omissões do ente estatal do Uruguai em relação aos povos originários, por meio da análise de artigos científicos, livros, textos constitucionais e tratados internacionais.

Breve histórico dos povos charruas

Os povos Charruas habitavam os territórios em que hoje se encontram os países da Argentina, Uruguai e Brasil, mais precisamente as terras da Província de Entre Rios, na Argentina, estendendo-se, também, ao longo e ao norte do Rio da Prata, no Uruguai, e de todo o Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Locais em que esses povos permanecem resistindo e lutando pelos direitos básicos de acesso à terra e às políticas públicas.

Os Charruas eram nômades, caçadores, coletores, não praticavam a agricultura, viviam do que a fauna e a flora local ofereciam. Em razão desses costumes, poucos resquícios restaram de sua civilização, se comparados às outras comunidades ameríndias sul-americanas. Seu maior legado parece ser a cultura, baseada no valor da palavra dada e no espírito de luta e resistência sobre adversidades, características supostamente incorporadas nas tradições do culto ao campo e suas tarefas, na vestimenta e nos hábitos alimentares adquiridos, posteriormente, pelos gaúchos. Em relação às heranças e vestígios, Gonçalves (1996, p. 23) salienta:

Os objetos que vêm a integrar as coleções ou os patrimônios culturais, retirados do contexto histórico, social, cultural ou ecológico em que existem originalmente, são recodificados com o propósito de servirem como sinais diacríticos das categorias e grupos sociais que venham a representar [...].

Após o contato com os espanhóis, os Charruas passaram a exercer uma rudimentar forma de pecuária de equinos e bovinos. Esse contato com os animais, principalmente em relação aos cavalos, caracterizou e mitificou os guerreiros Charruas como exímios combatentes e caçadores. Participaram das diversas guerras e enfrentamentos nas demarcações das divisas dessa região da América do Sul.

Encontraram-se em meio a disputas territoriais dos Estados fronteiriços Brasil, Uruguai e Argentina.

Imersos nesses conflitos, os povos Charruas, que pareciam destemidos e que levavam um estilo de vida alheio aos interesses sociais das civilizações que se estabeleciam no sul do continente americano, encontraram-se no meio de disputas territoriais e políticas, as quais culminaram na perseguição incessante dos colonizadores e, até mesmo, de outros grupos indígenas, que habitavam as reduções jesuíticas. Os últimos foram armados e equipados pelos espanhóis e portugueses para guerrearem contra aqueles que não concordavam com o estilo de vida imposto no território colonizado. Esse é o cenário das perseguições aos grupos pertencentes à etnia Charrua, que culminou no episódio conhecido como massacre de Salsipudes, o qual será abordado adiante com a devida atenção. O fato é que desde o começo da invasão dos territórios do sul do Rio da Prata, do leste da província Argentina e do sul do território brasileiro, os Charruas foram discriminados e marginalizados por Estados e grupos opressores, o que perdura até hoje à medida que parcela significativa da sociedade política uruguaia não reconhece que o país também deve sua formação às culturas ameríndias. Nota-se essa visão ao se analisar a Constituição da República Oriental do Uruguai. Vidart (2013, p. 26), a esse respeito, afirma:

A Constituição da República Oriental do Uruguai foi firmada na Assembleia Geral de Montevidéu, em 24 de agosto de 1966, e suspensa temporariamente em 1973, voltando a vigorar em 1985, com o fim da Ditadura Militar no país, sofrendo apenas algumas reformas em seu texto constitucional, em 1996. Em seu conteúdo, ela não reconhece a existência dos povos originários no Uruguai. A sua única menção aos ameríndios é feita a partir do texto referente ao repatriamento dos restos mortais dos Charrua que foram levados à França, em 1834. O texto diz: “Declárase de interés general la ubicación y posterior repatriación al territorio nacional, de los restos de los indios charrúas Vaimaca Perú, Guyunusa y Tacuabé, fallecidos en la República de Francia. Ley núm. 17.256, 14 de Septiembre de 2000”. Apesar de a Legislação ter estipulado a repatriação ao território nacional dos restos de Vaimacá Perú, não há nenhuma outra referência ao tema indígena na atualidade.

Com efeito, a constituição social e jurídica do Uruguai demonstra que não houve uma preocupação relevante em relação aos povos Charruas por parte dos dirigentes daquele país, que ao longo dos anos negligenciaram os acontecimentos ocorridos para a conquista da autonomia do território nacional, evidenciando interesses obscuros para justificar a falta de visibilidade e de aceitação social da história da formação da nação uruguaia. No processo de construção do Estado do Uruguai, como nação soberana, as delimitações territoriais enfrentavam como principal empecilho os povos originários que habitavam a região, fator que ainda hoje prepondera e evidencia o negacionismo da herança charrua na cultura uruguaia.

Diante dos aspectos históricos aqui ressaltados emerge a necessidade de um posicionamento mais realista da esfera política do Uruguai em relação à diversidade étnica de sua população. Cabe salientar, além disso, que o tema da autodeterminação dos povos originários vem se tornando nos últimos anos a pauta de um movimento crescente na comunidade interna e internacional do continente, uma bandeira levantada, especialmente, pelos remanescentes descendentes dos povos originários sul-americanos.

Charruas como sujeitos de direito internacional

A teoria do Direito Internacional Público preconiza que são sujeitos de direito internacional com direito à autodeterminação todos os povos colonizados ou não autônomos. A consagração deste direito dos povos à autodeterminação passou a se consolidar no entendimento internacional das nações após a Segunda Guerra Mundial com a reivindicação dos povos aos seus territórios anteriormente ocupados por forças de Estados estrangeiros.

Criada em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU) primeiramente reconheceu o direito à autodeterminação como meramente uma proclamação política dos Estados ou grupos sociais sob domínio estrangeiro ou interno. Ao longo dos anos, novas reivindicações sociais passaram a tomar forma na comunidade internacional, como a dos povos originários oprimidos nos Estados classificados como de terceiro mundo. Almeida (2003) classifica os sujeitos de direito internacional suscetíveis à autodeterminação em três grupos característicos: a) os países socialistas; b) os países de terceiro mundo; c) os países ocidentais. No que concerne ao direito dos povos originários e tradicionais em países de terceiro mundo, Almeida (2003, p. 316) salienta:

Os países de terceiro mundo, por sua vez, negligenciavam, por completo, a vertente interna da autodeterminação, exaltando a ideia de livre disposição externa para certas categorias de povos, designadamente os que lutassem contra o colonialismo, contra uma ocupação estrangeira, contra o racismo, ou contra outra qualquer manifestação de neocolonialismo (v. g., a exploração dos recursos naturais dos países em vias de desenvolvimento).

Os povos Charruas se enquadram nesse grupo de sujeitos de direito internacional, com direito à autodeterminação, mesmo que formem agrupamentos de indivíduos em territórios diversos. Esse princípio fundamental é subjetivo e transpassa as atuais concepções pragmáticas dos Estados.

Compreende-se, todavia, que não é oportuno formar novos Estados soberanos a partir das comunidades ameríndias da América Latina e das organizações

sul-americanas (Consejo de la Nación Charrúa de Uruguay – CONACHA; e Coordenadora de Comunidades Charrúas de Entre Ríos – CODECHA, por exemplo), pois tais comunidades já estão inseridas em nações dotadas de todas as características necessárias para a efetivação dos direitos, como a autodeterminação interna. A repressão desses povos, ainda hoje, ocorre não mais por forças estrangeiras de colonização, mas, sim, por movimentos políticos retrógrados e alinhados ao pensamento estadunidense de interferência na política externa dos demais Estados para benefício próprio. Não se argumenta que, definitivamente, é esse o caso, mas que se trata de um fenômeno a ser observado pelos pesquisadores. Em determinados momentos da história dos países de nosso continente, nações subdesenvolvidas adotaram políticas contra seu próprio desenvolvimento nos campos econômico, social e político.

A visão de Vidart (2011, p. 34), a seguir transcrita, ilustra a narrativa oficial do governo uruguaio em relação aos povos originários de seu território: “Pese a la arremetida mediática y misional de quienes se proclaman indios Charruas, no es preciso ser antropólogo para responderles que en la actualidad no pervive ningún representante de las etnias halladas en nuestro actual territorio por el conquistador europeo”.

Os povos Charruas lutam politicamente no Uruguai pelo reconhecimento do massacre ocorrido em Salsipuedes (1831-1832) como genocídio e pelo reconhecimento da Convenção nº 169 da OIT, que assegura direitos de demarcação de terras, de representação política e outros inerentes aos povos originários, como uma herança do Estado colonial.

Verifica-se que o caso dos povos originários Charruas é um clássico exemplo do entendimento da doutrina internacional de direito público em relação à autodeterminação, que exige características próprias, dentre as quais a reivindicação interna em seu Estado independente, inclusive sendo passível de representação no âmbito internacional, através dos conselhos e de atos humanitários.

É nesse horizonte de compreensão que os membros dessas comunidades devem ter assegurados os direitos individuais e coletivos inerentes à dignidade da pessoa humana, tal como previstos na Carta das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos de acesso à educação, à saúde, à assistência social, à moradia e demais direitos civis e políticos. Esses povos devem gozar, por constituírem agrupamentos de povos originários, do direito de acesso à terra, de assistência diferenciada em relação à saúde e de respeito aos hábitos e costumes no tratamento das mulheres grávidas, por exemplo. Sabidamente, essa é uma visão que ainda não se vislumbra na sociedade uruguaia; menos ainda após as últimas eleições presidenciais, que trouxeram de volta ao país vizinho uma onda conservadora por meio do novo presidente de direita Luis Alberto Lacalle Pou, integrante do Partido Blanco (Partido Nacional).

Iribarne (2017, p. 18) ressalta no fragmento a seguir a tentativa sistemática de apagamento da cultura dos povos Charruas no Uruguai e o ressurgimento de pessoas e grupos que se autodeclaram seus descendentes na atualidade:

O Uruguai é um dos poucos países na América Latina que não reconhece a população indígena dentro dos limites do seu território. O mito de criação da nação uruguaia, “imaginada” por si mesma como descendente dos brancos e “sem índios”, é resultado de um longo processo de ocultação, perseguição e invisibilização dos povos indígenas e não europeus desde a construção do Estado Independente, a partir de 1830. Essas narrativas de formação nacional, porém, recentemente têm sido colocadas em xeque pela (re)aparição de diversas agrupações de Charruas e de descendentes por todo o país, os quais desde os anos 1980 vêm lutando por visibilidade, reconhecimento e direitos. A emergência destes grupos e de suas reivindicações no debate público tem provocado questionamentos acerca das raízes míticas sobre as quais se assentam os ideais e as representações nacionais, tão arraigados em uma população que “imagina” a si mesma como homogênea, moderna e particularmente europeizada.

Desafortunadamente, o contexto em que se encontra atualmente a América Latina não parece propício para grandes avanços sociais em termos de políticas públicas. Contudo, compreende-se que, assim como ocorreu nos tempos da instauração da República Oriental do Uruguai, faz-se necessário seguir peleando politicamente a fim de se assegurar uma vida digna e segura para o desenvolvimento sociocultural e a justiça social de todos os uruguaiois.

Transição do Estado colonial para a República Uruguaia

Durante o período do chamado Estado colonial do Uruguai, entre 1573 e 1814, foram perpetradas diversas formas de exploração dos recursos e dos povos da região, características dos países colonizadores europeus. Destaca-se a exploração do trabalho braçal dos habitantes do continente para o usufruto dos interesses coloniais além-mar. Utilizados e explorados única e exclusivamente para atender as demandas do continente europeu, e quando não bem recebida pelos povos indígenas essa forma de administração estrangeira, os indivíduos eram tratados a ferro e fogo, como ocorreu no caso dos Charruas. A respeito do contato entre os Charruas do Uruguai e os representantes do Estado-colônia, Gómez (2017, p. 10) denuncia:

O Estado colonial, responsável pela administração desses territórios entre 1573 e 1814, organizou a partir do século XVIII uma política orientada à redução e “pacificação” dos indígenas, mas a partir do último quartel do Dezoito a orientação foi extinguir esses povos. Diante da resistência dos povos indígenas à evangelização e redução,

os agentes coloniais desenvolveram corpos especializados e mobilizaram um conjunto de recursos, visando à expulsão do território, o aniquilamento e a extinção dos indígenas.

Com efeito, o tratamento imposto pelos agentes responsáveis pela perseguição dos povos originários de forma sistemática não foi de modo algum respeitoso ou justo. Apresentou-se como motivo o interesse em formar um país independente e dotado de soberania interna. A delimitação do território dos três Estados fronteiriços, Brasil, Argentina e Uruguai, envolvia grande disputa entre as principais potências da época, Espanha e Portugal, com interesses diretos sobre a região, que culminaram em diversas guerras e revoltas. Assim, as lideranças locais buscavam a independência das colônias levantando bandeiras de um nacionalismo velado, pois eram patrocinados por interesses estrangeiros, que não conseguiam mais controlar a produção e os problemas emergentes da região.

Por essa perspectiva, consolidou-se o interesse em delimitar o território uruguaio com o objetivo de formar uma unidade. Para isso, considerou-se necessário “solucionar” a questão dos povos livres Charruas, que viviam no território dos três Estados. Desse modo, determinou-se que se fizesse uma espécie de aliança indígena para apaziguar as disputas internas. Foram convocadas por ordem de Fructuoso Rivera, primeiro presidente uruguaio, lideranças indígenas Charruas para dialogar sobre a inevitável consolidação e delimitação das fronteiras da futura nação. Esse momento precedeu a mais obscura página da história uruguaia, que passou a ser chamada de massacre de Salsipuedes. Tal episódio ainda é usado para legitimar, com requintes de crueldade, o discurso segundo o qual os Charruas foram extintos no Uruguai, não restando descendentes na atual sociedade daquele país, como ressalta Corte (2017, p. 10-11):

Com o processo de consolidação do Estado-nacional uruguaio e a necessária elaboração de narrativas nacionais sobre a identidade, a estratégia foi a de apagamento e negação da existência cultural, social e até individual dos Charrua. A ideia de que o Uruguai é um país sem índios foi ganhando força e subsidiada pelos atos de extermínio executados pelo Estado. Assim, configurou-se uma narrativa do sumiço dos indígenas, reproduzida e amplificada por diferentes aparelhos de produção dos discursos de identidade nacional.

No dia 13 de abril de 1831 ocorreu um dos ataques mais brutais contra os Charruas. Conhecido como o massacre de Salsipuedes, o evento é um marco na história uruguaia por ser considerado o momento em que se conseguiu dar “fim” aos nativos. Livros escolares e o amplo imaginário social imperante ainda afirmam que foi nessa data que os Charruas receberam o “golpe final”. Narram que, após dois longos séculos de combates contra os espanhóis, portugueses e outros grupos

indígenas, como os minuanos ou os guaranis, os Charruas teriam sido derrotados pelas filas do exército comandado pelo primeiro presidente constitucional do país, Fructuoso Rivera, o “General en Jefe” (IRIBARNE, 2017, p. 43).

Como os índios da etnia Charrua eram nômades e caçadores, não aceitavam a redução jesuítica nem faziam acordos com os terra-tenentes proprietários das grandes fazendas que se formavam naquela região. Assim, do ponto de vista dos Estados coloniais e dos administradores das reduções jesuíticas, eram considerados um empecilho ao desenvolvimento econômico da região.

Justamente por manterem o hábito da caça como principal forma de alimentação, os povos Charruas a partir de certo período passaram a caçar o rebanho bovino trazido pelos portugueses e espanhóis, de “propriedade” dos administradores das reduções jesuíticas ou dos primeiros latifundiários que se apoderaram desses territórios, causando, com isso, grande descontentamento com sua presença nas regiões ocupadas e destinadas a concentrar indígenas para o cultivo da erva mate e a pecuária. Essa situação parece estar ligada diretamente à política de extermínio dos povos Charruas no sul das Américas.

O afastamento dos Charruas da sociedade uruguaia se deu como estratégia para evitar a perseguição do governo daquele país. Muitos buscaram refúgio no noroeste do Rio Grande do Sul, na região das Missões, tornando a invisibilidade social uma estratégia de sobrevivência. Os descendentes dos Charruas no Uruguai passaram a reivindicar seus direitos por intermédio de movimentos políticos em meados da década de 1980, que perderam força inclusive no âmbito acadêmico. Seguiu-se a lógica nacional do apagamento cultural Charrua, fazendo crescer o sentimento de que ser indígena na atualidade é algo que não é válido, pertencente a um passado longínquo impossível de se reformular. Enfrenta-se uma visão estatal presente que busca constantemente desqualificar essa luta política, por não se caracterizar uma continuidade cultural que se enquadre em uma forma de reconhecimento indigenista e da verdade histórica imperante.

Em movimento contrário a essa política de apagamento histórico-cultural, no ano de 2005 foi criado o CONACHA, que passou a organizar e centralizar a luta e as reivindicações de empoderamento da identidade indígena. Pesquisadores sociais observaram, em 2011⁴, a partir do censo realizado no Uruguai, um fenômeno de pertencimento cultural dos descendentes Charruas. 5% da população afirmou ter ascendência indígena, evidenciando, dada a proporção populacional do Uruguai, um fenômeno social e demográfico significativo na história recente da luta Charrua por reconhecimento.

⁴ Veja a esse respeito o endereço: <http://www.ine.gub.uy/web/guest/censos-2011>. Acesso em: 19 nov. 2019.

Reconhecimento da Convenção nº 169 da OIT e demarcação de terras indígenas

A respeito da Convenção nº 169 da OIT, cabe fazer uma breve retrospectiva histórica para traçar uma linha de tempo de desenvolvimento do Direito Internacional e do trabalho realizado pelos órgãos das Nações Unidas. Em 1919, a OIT passou a se preocupar com a situação das comunidades indígenas do mundo que, na maioria dos casos concretos, estavam ainda sob o domínio de países colonialistas. Em meados de 1921, a OIT iniciou uma série de estudos, formando Comissões de Peritos em Trabalho Indígena com o objetivo de identificar as mazelas e pontuar as reivindicações dessas comunidades por meio de orientações e recomendações a serem adotadas em âmbito internacional. Destaca-se, dentre essas recomendações, a Convenção nº 29 sobre Trabalho Forçado (1930).

Durante os conflitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os esforços da comunidade internacional em relação aos povos indígenas e tribais ficaram de lado, sendo retomados apenas em 1957 por intermédio da Convenção nº 107, documento que tratava exclusivamente das populações indígenas e tribais, principalmente a respeito do acesso à terra e das condições de trabalho, saúde e educação.

O artigo 2º da Convenção nº 169 estabelece os deveres que os governos que ratificam o tratado estão obrigados a cumprir em relação aos povos originários:

- Art. 2º, 1. Os governos terão a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática para proteger seus direitos e garantir respeito à sua integridade.
2. Essa ação incluirá medidas para:
- a) garantir que os membros desses povos se beneficiem, em condições de igualdade, dos direitos e oportunidades previstos na legislação nacional para os demais cidadãos;
 - b) promover a plena realização dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando sua identidade social e cultural, seus costumes e tradições e suas instituições;
 - c) ajudar os membros desses povos a eliminar quaisquer disparidades socioeconômicas entre membros indígenas e demais membros da comunidade nacional de uma maneira compatível com suas aspirações e estilos de vida. Convenção Ratificada nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (BRASIL, 2011).

Considerando os compromissos que devem ser assumidos pelos Estados que concordam com os termos da Convenção nº 169, de aplicabilidade internacional, em relação a suas Constituições nacionais, buscou-se encontrar alguma explicação para a não ratificação pelo Estado do Uruguai. Vale destacar que o país está envolto em confrontos e disputas nas mais diversas áreas. Os interesses de exploração econômica externa e interna são recorrentes desde a criação do país, com problemas de espaço físico e com anseios econômicos de administradores identificados de alguma forma com o Estado colonial. Cita-se como exemplo desses

problemas, além disso, a expansão das terras destinadas à agropecuária, que foram apropriadas por personalidades que tinham certa influência perante os espanhóis e portugueses. A força bélica foi que demarcou os limites fronteiriços e territoriais da exploração dessas terras.

No que respeita à emergência das organizações indígenas que reivindicam a identidade Charrua, Corte (2017, p. 15) destaca que ela representa

[...] um sério desafio, em matéria de políticas públicas, para o governo uruguaio, responsável por validar um determinado discurso da identidade nacional que exclui sistematicamente qualquer presença indígena no seu território. Vale lembrar que a política indigenista brasileira, cuja legislação é mais avançada do que a uruguaia, permitiu aos Charruas ter um território de referência que os une. No Uruguai, por sua vez, a demanda pelo reconhecimento oficial do genocídio (ocorrido no início do período republicano), a exigência da ratificação da Convenção 169 da OIT e as recentes reivindicações de reconhecimento de territórios ancestrais configuram um novo cenário político-social de alcances indeterminados. Nessa discussão, existem dois aspectos que me interessa pensar nessa pesquisa: os Charruas – que foram sistematicamente negados e invisibilizados e que se organizaram para quebrar o silêncio imposto após o genocídio e a negação; e, por outro lado, a construção de um discurso sobre a identidade nacional uruguaia, e a memória nacional instalada e difundida que os exclui.

Parte-se do pressuposto segundo o qual todos os povos que habitam o planeta devem gozar do direito de conviverem em um ambiente sustentável e digno, com condições para preservarem suas culturas, raízes e ancestralidade, principalmente no que diz respeito aos povos originários, que têm, por assim dizer, uma ligação espiritualizada com o meio ambiente, diferentemente do que ocorre, normalmente, com as pessoas acostumadas em grandes centros urbanos. Para assegurar a continuidade das culturas originárias, faz-se necessário permitir que vivam socialmente em um ambiente equilibrado e preservado. Por constituir uma condição básica para a subsistência da espécie humana, advoga-se que os povos originários necessitam da demarcação dos espaços que ocuparão. Faz-se necessário reconhecer a riqueza cultural de seus costumes e hábitos ancestrais, que primam justamente pelo contato com a natureza, com o meio ambiente em que estão inseridos e do qual fazem parte.

Compreende-se que é imperativa a demarcação ou delimitação dos territórios indígenas dentro dos Estados soberanos em que estão inseridos, porquanto constitui um direito natural ou humano desses povos, um princípio do Direito Internacional Público, consagrado inclusive na Constituição Federal do Brasil, que estabelece o princípio da função social da terra. Quanto ao histórico desses povos, guardadas as ressalvas que possam ser feitas em relação aos seus direitos de ocupar os espaços delimitados pelo Estado, acentua Corte (2017, p. 10):

O povo Charrua, habitantes tradicionalmente em um território contínuo localizado entre a província de Entre Rios (Argentina), o atual Uruguai e o Estado Rio Grande do Sul (Brasil), continuam ali vivendo, e resistindo, apesar das políticas de extermínio e apagamento produzidas pelo Estado (de distintos países) e seus aliados. Os Charruas são, ainda hoje, invisibilizados e expulsos das narrativas oficiais sobre a identidade nacional. Atualmente, vivem de forma dispersa e estão presentes nos três Estados sul-americanos, em consequência de um forte processo de dispersão e destruição das suas comunidades territoriais, executado no século XVIII e XIX, e das guerras pela independência desses países.

No Brasil, o princípio da função social da propriedade sobre qualquer bem, corpóreo ou incorpóreo, está, hoje, solidificado no texto constitucional (artigo 5º, inciso XXIII, da Constituição Federal de 1988). A função social do imóvel rural, por sua vez, também tem previsão constitucional, no artigo 186, como, de resto, já estava desenhado no artigo 2º e respectivo parágrafo 1º do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504/1964).

No território uruguaio, existem numerosas propriedades rurais que têm por atividade principal a pecuária (criação de gado), sendo essa também um dos setores com maior fomento das políticas públicas direitistas da região, as quais têm sido contrárias aos interesses coletivos das minorias, que vivem marginalizadas em assentamentos. Parte-se do princípio da função social da terra para defender a efetivação de políticas de assistência às comunidades ameríndias, levando em consideração as experiências dos países que lograram êxito na integração social dos grupos originários.

Considerações finais

Foi analisado, ao longo da pesquisa, o posicionamento do governo uruguaio em relação ao não reconhecimento da Convenção nº 169 da OIT, documento que versa sobre os direitos dos povos indígenas e tribais. Questionou-se em que sentido os povos Charruas podem ser compreendidos como sujeitos de direito internacional e como dignitários do princípio da autodeterminação dos povos, bem como os fatores que levam ao negacionismo cultural da diversidade que compõe a identidade nacional por parte do Estado uruguaio.

Em um primeiro momento, foram identificados aspectos da história e da cultura dos povos originários Charruas do Uruguai, compreendidos como uma das primeiras comunidades ameríndias que habitaram o sul do continente. Ao lado disso, abordou-se a questão da interação e da troca de conhecimentos coletivos entre os diversos grupos sociais ao longo da história do Uruguai, assim como os fatores que levaram à falácia da extinção dos Charruas, buscando explicar os

motivos e causas que culminaram nos atuais movimentos indígenas e nos agrupamentos regionais e representatividades organizacionais.

Na sequência, analisou-se como os indivíduos da etnia Charrua podem ser compreendidos como sujeitos de direito internacional, conforme os acordos, costumes e preceitos do Direito Internacional Público, como parte dos povos colonizados ou não autônomos. A questão da autodeterminação, a bem da verdade, significa uma mera declaração política e um grito de liberdade a sinalizar a existência e o passado da história dos Charruas, que não pode ser apagado e esquecido, justificando suas lutas pela revisão do posicionamento oficial no Uruguai sobre os acontecimentos que marcaram a história desse povo.

Abordou-se, também, a transição e implementação do Estado uruguaio como Estado soberano, levando em consideração as características da época e os pretensos motivos que levaram os comandantes do recém-criado exército nacional a tentarem exterminar os integrantes das tribos Charruas da região do Rio da Prata. Ainda, foi abordada a polêmica em relação aos sobreviventes e a continuidade da cultura e dos hábitos Charruas no Uruguai, Brasil e Argentina. Faz-se necessário oficializar a narrativa sobre a saga dos sobreviventes e dos refugiados que buscaram abrigo nos países vizinhos, diante da perseguição perpetrada pelo Estado uruguaio e da retomada da identidade cultural dos indivíduos que retornaram do exílio ao longo dos anos e que lutam por um espaço de dignidade por intermédio da reivindicação de direitos sociais e políticos.

Verificou-se, também, a questão do reconhecimento político, da ratificação da Convenção da OIT e da problemática da demarcação de terras indígenas em um país quase que todo voltado para a produção da agropecuária e de outros insumos de consumo interno e externo. Convém destacar que o espaço territorial do Uruguai é reduzido em relação aos demais países vizinhos, como Argentina e Brasil, onde foram previstos nos textos constitucionais espaços chamados de reservas indígenas, nas quais imperam os costumes e leis dos povos que ali habitam.

Por fim, destaca-se que a temática ainda é controversa nos debates políticos e jurídicos da academia, pois a resistência cultural é significativa em relação ao negacionismo histórico, por vezes, causado pela consciência coletiva de décadas de vergonha instaurada nas instituições responsáveis por tamanha crueldade perpetrada contra um povo. Aos cidadãos do mundo cabe reconhecer essa luta, que salta aos olhos e está tão próxima dos brasileiros, e tentar contribuir com o crescimento da visibilidade social da problemática em questão, a fim de fazer coro aos movimentos legítimos que surgem em todo o continente americano, principalmente em tempos tão sombrios como os enfrentados nos últimos anos, diante dos crescentes ataques governamentais contra as minorias historicamente oprimidas.

Referências

ALMEIDA, F. F. **Direito Internacional Público**. Coimbra, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. **Estatuto da Terra**. Lei nº 4.504/1964. Brasília: Senado Federal, 1964.

CORTE, José Ignacio Gomeza Gómez. **Em busca da memória e da identidade: a resistência do povo Charrua no Uruguai**. 2017. 175 f. Dissertação. (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11450/Diss412.pdf?sequence=1>. Acesso em 28 mai 2020.

GONÇALVES, José R. S. **A Retórica da Perda**. Os discursos do patrimônio cultural no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

GÓMEZ, José Ignacio. **Em busca da memória e da identidade: a resistência do povo Charrua no Uruguai**. Rio de Janeiro, 2017.

IRIBARNE, Ana Francesca Repetto. **Uma arqueologia do apagamento: narrativas de desaparecimento charrúa no Uruguai desde 1830**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, fevereiro de 2017. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/62185388/Disertacion_Francesca_Repetto_version_portugues_revisado_final20200224-111885-cx-17fw.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDissertacao_mestrado_Uma_Arqueologia_do.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção nº 169 da OIT Sobre povos Indígenas e Tribais**, 1 v., Brasília, 2011.

URUGUAI. **Constitución de La República Oriental Del Uruguay**. Disponível em: <http://www.presidencia.gub.uy/normativa/constitucion-de-la-republica>. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

VIDART, Daniel No hay indios en Uruguay. **Anuario de Antropología social y Cultural en Uruguay**, vol. 10, Ponencia presentada en las Jornadas “Pueblos originarios nuevas miradas y debates en torno al pasado indígena, 2011, 2012. Disponível em: <https://www.yumpu.com/es/document/view/14495377/no-hay-indios-en-el-uruguay-contemporaneo-unesco>. Acesso em: 19 nov. 2019.



A IDENTIDADE INDÍGENA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS*

INDIGENOUS IDENTITIES IN CONTEMPORARY TIMES

Ângela Maria dos Santos Rufino¹

Luiz Antonio Gomes Senna²

José Valderi Farias de Souza³

Resumo: A identidade de um indivíduo pode ser unitária e múltipla, revelada e construída, estável e fluida, e, ainda, pessoal e social. Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar a formação das identidades dos sujeitos indígenas⁴ em época hodierna. A metodologia da pesquisa é qualitativa e firma-se em um estudo teórico-conceitual e bibliográfico. A base da fundamentação teórica consiste, sobretudo, nos estudos de Berger e Luckmann (2008), Bessa Freire (2004), Stavenhagen(2000), Munduruku (2012), Bruner (1997), Bauman (1999), Rajagopalan (2003). Em linhas gerais, o estudo concluiu que a identidade dos povos indígenas encontra-se em crise por se situarem em um espaço de contradições e de estranheza sobre o conhecimento, o lugar e o contexto, aos quais pertencem.

Palavras-chave: Identidade. Povos indígenas. Autoidentificação.

Abstract: The identity of an individual can be unitary and multiple, revealed and constructed, stable and fluid, and also, personal and social. Thus, the objective of this article was to analyze the formation of identities of indigenous subjects in today's times. The research methodology is qualitative, and was based on a theoretical-conceptual and bibliographic study. The basis of the theoretical foundation consists, above all, in the studies Berger and Luckmann (2008), Bessa Freire (2004), Stavenhagen (2000), Munduruku (2012), Bruner (1997), Bauman (1999), Rajagopalan (2003). In general terms, the study concluded that the identity of indigenous peoples is submerged in a crisis because they are located in a space of contradictions and strangeness about legitimate knowledge, the place and the context, under which they belong.

Keywords: Identities. Indigenous peoples. Self-identification.

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora Adjunta na Universidade Federal do Acre (UFAC)/Câmpus Floresta. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8770-9586>. E-mail: angela.rufino@ufac.br.

² Doutor em Linguística Aplicada (PUC-Rio, 1994) e Professor Titular da área de Linguística Aplicada ao Letramento e à Alfabetização da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1086-8829>. E-mail: luizzagsenna@gmail.com.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professor Adjunto na Universidade Federal do Acre (UFAC)/Câmpus Floresta. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9162-7815>. E-mail: jose.faris@ufac.br.

⁴ Na feitura deste trabalho, foram utilizados os termos "originários", "nativos", "autóctones" e "aborígenes" em alusão às diversas etnias indígenas existentes no Brasil. De acordo com o Dicionário Ferreira (2010), essas locuções remetem à "pessoa que nasceu na região ou no território em que habita" (FERREIRA, 2010, p. 76).

* Artigo recebido em 21 de outubro de 2022. Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2022.

Introdução

As concepções críticas na pós-modernidade constituem um horizonte de ideias que buscam explicar o estado das coisas ou de uma palavra ao ser utilizada em diferentes âmbitos do meio social. A intenção é desmontar a maneira de os indivíduos pensarem cartesianamente sobre a interpretação do significado, do funcionamento da realidade e, com isso, não se confortar com a aceitação de quaisquer conceitos herdados. Assim, durante a tessitura deste trabalho, preza-se pelo desprendimento da visão essencialista, e concebe a identidade como conceito estratégico e posicional. Para mais, o intento deste estudo é analisar a formação das identidades indígenas em tempos atuais.

A metodologia de pesquisa é qualitativa, baseada em um estudo teórico-conceitual, uma vez que esse “[...] tipo de pesquisa analisa as bases para proposição ou reformulação de conceitos, princípios, categorias ou sistemas teóricos” (SENNA, 2016, p. 52), além de uma abordagem bibliográfica, afinal, todo início de trabalho científico tem como marco uma revisão sobre o que o pesquisador estudou anteriormente. Todavia, há “[...] pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32). Para Gil (2007), as principais características da pesquisa bibliográfica são: investigação a respeito de ideologias ou análise de diferentes pontos de vista sobre um determinado problema.

O presente trabalho encontra-se compartimentado da seguinte forma: a primeira versa sobre a constituição do identitário humano; a segunda discorre sobre a formação da identidade indígena; e a última argumenta acerca da significância da autoidentificação indígena, enquanto elemento de proteção de suas próprias culturas.

A formação da identidade humana

A perspectiva essencialista encontra-se comprometida com a convicção de que o universo e seus elementos estão condicionados, literalmente, à natureza das coisas. Decorrem disso suas classificações e conceitualizações. Elas são imutáveis como o indivíduo indígena, que, ao nascer na floresta, será eternamente um sujeito da/na selva. Por outro lado, em uma ótica não essencialista, as categorizações são resultados das construções humanas. Isto é, elas não existem naturalmente; sofrem modificações no tempo e no espaço. E é esse movimento que produz as dessimetrias sociais (RAJAGOPALAN, 2003).

Sendo assim, é importante que o indivíduo liberte-se de qualquer sentimento da autodepreciação ou de qualquer rótulo que possa influenciar a sua autoestima, para que não haja prejuízos em seu processo emancipatório. O sujeito que não se posiciona e que se mostra inseguro diante de determinadas situações, torna-se facilmente propenso à sujeição da classe dominante. Para garantir a sua visibilidade identitária, os indivíduos precisam tomar partido diante dos novos acontecimentos e cenários que aparecem a todo o momento. Não se trata de uma opção, e sim de uma condição, pois a “[...] autoafirmação e a autoconfiança de um parceiro alimentam sintomas de timidez e submissão no outro” (BAUMAN; MAY, 2010, p. 43).

Dessa forma, pressupõe-se que os identitários humanos são definidos como produtos da diferença, produzidos pela relação com os outros; emergem de modalidades de poder e “[...] recusam qualquer apego essencialista [...]” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67). Ou seja, as identidades são peças provisionais, intrincadas nos diversos contextos sociais, e sempre necessitarão de poder para se tornarem visíveis ou para consolidar a sua própria ideologia de mundo.

Por sinal, Bakhtin, ao mencionar o seu princípio filosófico da identidade, afirma que: “o limite da exatidão nas ciências naturais é a identidade ($a = a$). Nas ciências humanas, a exatidão consiste em superar a alteridade do que é alheio sem o transformar em algo que é pessoal” (BAKHTIN, 2003, p. 413). Logo, a equação da identidade $a = a$ torna-se inaplicável ao homem, pois o “eu” para Bakhtin é feito e refeito através de um diálogo em que não existe a redução da sua própria identidade, mas um entendimento do outro através da “alteridade”⁵.

Isso significa que o ser humano não necessita despir-se dos seus costumes e apropriar-se da cultura alheia, mas sim, inteirar-se de outras formas de pensamentos e de vivências e, por conseguinte, gerar outros conhecimentos que lhe possam ser úteis. Outrossim, o indivíduo vive em constante evolução, ou seja, amanhã ele será um sujeito diferente do que é hoje, sendo, por isso, impossível defini-lo ou categorizá-lo.

Acrescente-se, ainda, que a história da filosofia ocidental considera que a identidade é transpassada, em parte, pela suposição aristotélica, de que uma coisa é o que é, e não outra. Essa hipótese é verdadeira quando se refere a objetos no espaço físico. Porém, ao reportar-se às metamorfoses sociais, esse pressuposto perde a consistência porque, quando as matérias são, exatamente, o que são, como a tela de um *tablet*, elas não possuem significado, pois são imotas. Todavia, ao interagir com

⁵ Na alteridade, entende-se que é impossível compreender qualquer entidade (uma pessoa, uma organização, um projeto) fora das relações que a ligam ao outro, ou melhor, uma entidade só pode ser entendida quando se leva em consideração a influência que ela tem sobre os outros e a interferência que outros têm sobre ela. Logo, uma entidade é constituída por heterogeneidades relacionais bastante complexas, em que “[...] é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições” (BAKHTIN, 2003, p. 67).

os diversos aplicativos instalados naquele dispositivo tecnológico, possibilita-se o surgimento de múltiplos significados, com diversas funções, seja de comunicação, entretenimento, aprendizagem, dentre outras.

A condição de se modificar é que confere a possibilidade de ter significados. E esses não são palavras ou situações desconexas: o significado se constrói em circunstâncias vivenciadas e manifesta atividades, impressões, subjetivismo e não apenas definições sociais prescritas. Então, uma ação ou uma palavra adquire o seu próprio significado no âmbito em que aparece; logo, em diferentes contextos pode mudar de significado (BRUNER, 1997).

Ainda sobre a formação do caráter identitário, Berger e Luckmann (2008) argumentam que as normas, os papéis, as organizações são produtos sociais construídos ao longo do tempo e interiorizados nas pessoas, à medida que elas passam a institucionalizá-las. Infere-se, então, que as desigualdades existentes entre os diversos grupos sociais são frutos dos mecanismos realizados entre os seres humanos.

Sendo assim, as pessoas não nascem como membros da sociedade, mas com pré-disposição para se tornarem parte dela. Isso acontece desde o ato do seu nascimento ao incorporar dogmas, embora não tenham sido criadas pelas mesmas. Assim, cada pessoa assumirá o mundo no qual os outros vivem, embora possa divergir desse próprio universo ao tentar mudá-lo. Esse mecanismo de absorção acontece através do processo de interiorização, o qual constitui a “[...] base da compreensão de nossos semelhantes e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de sentido” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 174). O movimento de interiorização se ocupará do imbricamento de três componentes no indivíduo: a sociedade, a realidade e a identidade. Estes elementos se realizarão por meio de duas etapas: a socialização primária e a socialização secundária.

A socialização primária ocorre durante a infância. É onde começa o processo de moldagem, ou seja, a introdução do indivíduo no mundo objetivo (concreto) de uma sociedade. Por isso, constitui-se como mais relevante porque se encontra fundamentada em um elevado nível de afetividade e emoção em que a “[...] criança identifica-se com os outros significativos por uma multiplicidade de modos emocionais” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 176).

Esses outros significativos (geralmente, são os pais) terão a incumbência de socializar o indivíduo em uma organização específica, isto é, em um mundo objetivo: pronto, único. É mediante tal ação que se inicia a formação da identidade que reflete a tomada das atitudes dos significativos para com o sujeito. E ele tenderá em acatar todos os ensinamentos como normais e verdadeiros (BERGER; LUCKMANN, 2008).

A partir do momento em que o ser humano é inserido em outras esferas, como a escola, acontece a socialização secundária, a qual trata da internalização do

indivíduo em submundos, ou seja, em outras realidades (novos significativos) que antes não eram precisas para ele (BERGER; LUCKMANN, 2008). Essas dissensões provenientes dos diferentes tipos de socializações despertarão várias colisões no interior do sujeito, porque ele começa a perceber que existe uma amplitude social, além daquela que lhe foi apresentada na socialização primária. E assim será toda sua existência: um fluxo infindável de certezas e dúvidas, divergências e convergências, encontros e desencontros.

Essas inconsonâncias produzem uma sensação embaraçosa em que “[...] o indivíduo sempre ficará dividido entre ser ele mesmo ou ser o mesmo que os outros” (SENNA, 2000, p. 6), como a indução da escrita alfabética para uma criança indígena. Desse modo, o que pode ser preciso para o sujeito A, pode ser supérfluo para o sujeito B (BERGER; LUCKMANN, 2008). Todo o cabedal social internalizado durante a socialização primária (que aparenta natural) será continuamente questionado no decorrer da socialização secundária (que soa como artificial). Esse estado se assemelha “[...] quando alguém descreve o mundo e você não se encontra nele” (BRUNER, 1997, p. 36).

Ressalta-se, ainda, que a modernidade não possui mais uma única “estrutura de plausibilidade”⁶ dominante como nas sociedades antepassadas. Na Europa medieval católica romana, por exemplo, a possibilidade de pensar ou agir fora do meio cristão era julgada herética. Atualmente, as sociedades modernas têm amplas escolhas ao serem marcadas pela liberdade de fé, compras, estilos de vida, discursos, conduta sexual e muito mais. E isso induz ao aparecimento de diferentes definições sobre a realidade, acarretando debilidades nas “estruturas de plausibilidade” e, conseqüentemente, no universo dos significados. Sendo assim, todos os indivíduos “[...] têm uma perspectiva deste mundo comum que não é idêntica à minha” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 40). Trata-se da comparência de um mundo subjetivo (dotado de sentidos) advindo das próprias percepções, experiências e singularidades de cada ser humano.

Embora, os sujeitos estejam constantemente interagindo entre si, não significa que o “aqui e agora” (BERGER; LUCKMANN, 2008) de uma pessoa seja igual ao do outro. Em outros termos, sob nenhuma circunstância, existirá um espaço igual para dois observadores, o que significa que cada observador possui um ambiente privado e único de observação.

Castells (2018) argumenta que há três formas de identidades: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto. A identidade legitimadora é formada pelas instituições hegemônicas do estado, por isso,

⁶ Estrutura de plausibilidade pode ser entendida como um sistema social de ideias e práticas que determinam quais crenças podem ser consideradas plausíveis ou não, dentro de uma sociedade. Normalmente, a aceitação de uma estrutura de plausibilidade é tida como verdadeira, sem oportunidade para argumentos ou dissidências (BERGER; LUCKMANN, 2008).

é a que mais intensifica os sistemas de dominação, por não encontrar grandes empecilhos institucionais. No entanto, pode entrar em atritos com outras identidades existentes na sociedade. A identidade de resistência é constituída por indivíduos inseridos em zonas periféricas e, ao serem enquadrados por relações de poder, apoiam-se em égides de relutância contra esses domínios. Finalmente, a identidade do projeto ocorre “[...] quando os atores sociais constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e buscar a transformação de toda a estrutura social” (CASTELLS, 2018, p. 24). As identidades de projeto procuram modificar os regulamentos vigentes. As identidades de resistência e de projeto, por serem compostas pela cidadania restringida, produzem confrontos políticos contra a identidade legitimadora.

A constituição da identidade indígena

O processo de colonização de exploração que se instalou no Brasil estendeu-se por várias gerações, e um de seus primeiros efeitos impactou de forma destrutiva as estruturas sociais e culturais das sociedades autóctones. O resultado das transgressões, realizadas através da “identidade legitimadora” (CASTELLS, 2018), acarretou as forças de assimilação/aculturação e, conseqüentemente, a degradação do identitário indígena. No entanto, a sociedade dominante não foi capaz de destruir completamente a identidade nativa, que, mesmo estilhaçada, valeu-se da “identidade de resistência e de projeto” (CASTELLS, 2018) para reafirmar a sua “indigeneidade”⁷ ao organizar e protagonizar vários movimentos em defesa de seus direitos. E isso representou “[...] um passo importante para mostrar esta capacidade de renascer das cinzas num país que já os tinha dado como incorporados ao sistema capitalista” (MUNDURUKU, 2012, p. 42).

Todavia, os povos originários vivem dentro de uma sociedade dominada por não indígenas, diferente do mundo habitado por seus antepassados. E essa circunstância gerou a necessidade deles exercerem a “fluidez da identidade”⁸, ou seja, a premência de permearem por dois caminhos identitários: o ser tradicional (manter hábitos e costumes) e o não ser tradicional (adotar novas condutas). Ou melhor, transitarem entre a “extensionalidade” (disposições globais) e a “intencionalidade” (disposições pessoais) (GIDDENS, 1991, p. 30).

Esse deslocamento realizado entre linhas diferentes sustenta a identidade indígena contemporânea. Metaforicamente, pode ser considerada como um pere-

⁷ A “indigeneidade” é o termo usado para se referir à luta dos povos indígenas, frente aos estados-nação e à sociedade internacional pela defesa de seus direitos (CANESSA, 2007, p. 10, tradução livre).

⁸ Trata-se de um processo em que os sujeitos sociais, embora detentores de múltiplas identidades necessitam apelar para outras identidades.

ne processo de *input e output*, uma relação de mão dupla, realizada entre o mundo interior e exterior das comunidades originárias (MUNDURUKU, 2012).

Contudo, ao desfazer-se do manto tradicional e optar por uma identidade urbanizada, há o risco de não ser ouvido, de se tornar invisível ou um “estranho domesticado”. Ou seja, para o cidadão indígena ser reconhecido pelos sujeitos não indígenas, precisa manter os seus costumes originais, incluindo as suas vestimentas, as suas formas de se alimentar, de morar, etc. E isso é consequência de uma opressão, de um racismo colonial que preza pela “legitimidade da raça” (BAUMAN, 1999). Para os sectários obstinados pela autenticidade racial, os povos originários não podem utilizar artigos de luxo nem exercer cargos de alto escalão, pois tais ofícios são destinados aos “não indígenas”. Em contrapartida,

[...] o brasileiro pode usar coisas produzidas por outros povos – computador, telefone, televisão, relógio, rádio, aparelho de som, luz elétrica, água encanada – e nem por isso deixa de ser brasileiro. Mas o índio, se desejar fazer o mesmo, deixa de ser índio? É isso? Quer dizer, nós não concedemos às culturas indígenas aquilo que queremos para a nossa: o direito de entrar em contato com outras culturas e de, como consequência desse contato, mudar (BESSA FREIRE, 2004, p. 13).

Por certo, algumas sociedades não se encontram capacitadas para lidar com o “descarte ôntico” (BRUNER, 1997), cujo conceito pode ser entendido como o ato de desprezar ou despejar para fora de si conceitos e ideias retrógradas. Inferese que “[...] poucos indivíduos estariam preparados para abandonar totalmente a noção de única realidade nativa” (BRUNER, 1997, p. 31). Geralmente, a sociedade tende a realocar pensamentos e crenças antigas, e isso dificulta a construção da “mentalidade aberta” (BRUNER, 1997), que se faz altamente necessária para a consolidação de uma nação altruística.

A condição de que para ser indígena é necessário “[...] certos traços físicos [...] culturais [...] ou de hábitat (viver na floresta) está ultrapassada [...] associar identidade indígena a tais características é um equívoco, pois os povos indígenas, como as demais sociedades, são dinâmicos e criativos” (COLLET *et al.*, 2014, p. 60). Essa concepção que preza pela pureza racial atrapalha a implementação de políticas que, igualmente aos demais grupos que fazem parte da maioria silenciosa, clamam por “[...] um deliberado afastamento do significado autoritário” (BRUNER, 1997, p. 31). Isto é, os sujeitos indígenas demandam por uma equidade social que respeite as suas singularidades, como também ofereça oportunidades para expandirem os seus espaços socioculturais sem sofrerem atos discriminatórios.

Ademais, os povos nativos não constituem uma identidade monolítica, pois apresentam visões diversas sobre a realidade. Cada indivíduo indígena possui uma identidade pessoal, mas, ao mesmo tempo, apresenta identidades dos grupos

aos quais pertencem. E, ao envolver toda a existência que os cerca, tanto física quanto metafísica, cria-se uma crença de que o universo é inter-relacionado. E nisso a imanência desempenha um papel significativo sobre a racionalidade, em que a cognição humana não é aceita como uma fonte única de saber. Essa perspectiva *sui generis* de mundo produz indivíduos com preceitos morais distintos, sentimentos singulares de enraizamento e de pertencimento a um contexto social específico.

A importância da autoidentificação para a identidade indígena

A história dos direitos indígenas⁹ no Brasil revelou-se como uma narrativa de negligência e abuso. Embora o princípio fundamental desses povos prime pelo respeito à vida e à propriedade, verificou-se que existiam duas jurisdições distintas desde as primeiras etapas da política colonial: as dos portugueses e as dos indígenas (MUNDURUKU, 2012).

Depois da independência, a marginalização da população aborígine persistiu em nome de uma unidade nacional, do progresso econômico e da igualdade perante a lei. Durante a maior parte do século XX, a política prevalecente foi baseada na visão de que as coletividades autóctones precisariam perder a sua identidade para poder integrar-se à corrente principal da sociedade. Somente a partir dos anos de 1980 a política de aculturação forçada foi se exaurindo (MUNDURUKU, 2012).

Essa reversão foi devido ao movimento criado em direção ao pluralismo e à democracia que, conseqüentemente, aumentou as oportunidades para as classes minoritárias – em especial, às mulheres, aos negros, às pessoas com deficiência e aos povos indígenas que, até então, haviam sido os alvos da repressão política e da exploração econômica – exprimirem as suas demandas. Essa fermentação política em defesa dos direitos indígenas, em várias partes da América Latina, firmou-se em número e força e, a partir disso, foi possível apresentar as reivindicações dos povos nativos com confiança a nível nacional e internacional (MUNDURUKU, 2012).

Com as permeabilizações externas, as culturas se transformaram e, por conseguinte, as identidades acompanharam essas modificações. Assim, o identitário indígena passou a ser constituído com certas características próprias e outras, incorporadas pelo acesso aos diferentes recursos e etc. (BAUMAN, 1999). Disso surgiu a necessidade do processo de autoidentificação que “[...] não é unilateral, nem mecanicista. Implica uma dialética entre a identificação pelos outros e a autoidentificação, entre a identidade objetivamente atribuída e a identidade subjetivamente apropriada” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 177).

⁹ Em âmbito jurídico, a Lei 6.001 de 1973, em seu terceiro artigo, inciso I, do Estatuto do Índio, afirma que indígena é “[...] todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (BRASIL, 1973, p. 73).

Trata-se, portanto, de um constituinte de estreitamento de laços sociais com indivíduos culturalmente mais próximos, que compartilham hábitos e costumes semelhantes. Esse mecanismo favorece o entendimento de que não “[...] somente vivemos no mesmo mundo, mas participamos cada qual do ser do outro” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 175). Graças ao movimento de reconhecimento, os povos originários criaram meios para alcançar o respeito em âmbito externo e, acima de tudo, a se reconhecerem e se valorizarem.

Defender e reconhecer os fundamentos que constituem pontos de identificação exige autoavaliação (desalienação), pois nem todos os sujeitos estão conscientes que fazem parte de uma determinada cultura, então, algumas vezes, preferem se autoidentificarem com os aspectos culturais da classe dominante, mesmo sofrendo rejeições e aceitando-as naturalmente. O movimento de autoidentificação das sociedades autóctones tem suas bases arraigadas no direito consuetudinário ou costumeiro, o qual se encontra representado na reprodução de práticas e específicas de cada cultura. A propósito, o direito consuetudinário difere do direito positivo. Este corresponde a um poder escrito que emana de uma autoridade política, cuja aplicação se encontra nas mãos de um governo, geralmente, o Estado. Aquele se articula em sociedades fora do alcance do Estado (STAVENHAGEN, 2000).

As leis consuetudinárias¹⁰ são centrais para o fortalecimento da identidade das populações nativas porque se encontram vinculadas com a defesa do acesso aos recursos naturais, à conduta da vida espiritual, à manutenção do patrimônio cultural e histórico. Essas ferramentas jurídicas tornaram-se a base da afirmação e do embate entre as populações autóctones, o Estado e os grupos com ambições econômicas. Destarte, são pelas vias legais consuetudinárias que os direitos indígenas são anuídos nos estados e, com isso, avançam em matéria de desenvolvimento humano ao assegurar o cumprimento por parte do governo nacional, uma série de compromissos acordados internacionalmente (STAVENHAGEN, 2000).

No acordo estabelecido pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1989, o direito consuetudinário foi mencionado em seu 8º artigo: “1. Ao aplicar a legislação nacional aos povos interessados deverão ser levados na devida consideração seus costumes ou seu direito consuetudinário” (OIT, 1989, p. 10). Já na Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, no parágrafo 24, o direito consuetudinário encontra-se do seguinte modo: “§24- O direito de decidir sobre as estruturas de suas instituições autônomas, seleção dos membros de tais instituições de acordo com seus próprios procedimentos, e determinar os membros dos povos envolvidos para estes propósitos [...]” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS, 1993, p. 56).

¹⁰ O direito costumeiro não possui ação totalmente livre, ou seja, se este estiver em contradição com os direitos humanos estabelecidos pela jurisdição nacional e internacional, como a cultura do infanticídio, será necessária uma revisão (STAVENHAGEN, 2000).

Alguns direitos indígenas são vistos como uma ameaça, principalmente, no que tange à utilização dos seus territórios, os quais são frequentemente ocupados por usurpadores que tentam ilegalmente realizar a extração de recursos vegetais ou minerais como a invasão dos grileiros e madeireiros nas terras das aldeias indígenas do Arara, no Pará; e Arariboia, no Maranhão, em 2019 (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019). Por isso, esses instrumentos legais precisam firmar-se como fomento do pluralismo jurídico a favor das sociedades nativas.

A questão dos direitos das populações originárias sempre foi um ponto de inquietação para muitos governos que temem o impacto negativo que o reconhecimento da autonomia indígena poderia ocasionar sobre a unidade do estado e nas perspectivas acerca do progresso econômico. Sendo assim, tentam limitar, ao máximo, os efeitos práticos das suas garantias jurídicas. Na maioria dos casos, “[...] as autoridades públicas são bem conscientes desses problemas. E ainda, mesmo quando há essa consciência, as ações de reparação não existem, são insuficientes ou são atendidas tarde demais” (STAVENHAGEN, 2000, p. 383).

As protestações indígenas, a favor de suas terras, são constantemente ignoradas pelas autoridades estatais. Embora as suas prerrogativas tenham sido reconhecidas nos tribunais, esses estão constantemente sujeitos às intimidações ou às defraudações. Mesmo em países latino-americanos que possuem uma legislação avançada – como Brasil, Colômbia, Paraguai, Equador –, a implementação das prerrogativas jurídicas é frequentemente prejudicada pela indiferença dos servidores públicos e/ou pela disparidade de quadrilhas com interesses econômicos (STAVENHAGEN, 2000). Em decorrência, as populações aborígenes continuam sofrendo de um grave *déficit* de direitos humanos. Não gozam, na prática, de todos os seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, na mesma medida em que os demais membros da sociedade brasileira. Deveras,

Os desdobramentos dos impactos que a colonização causou na história dos povos originários na América latina é incalculável. Mas os desafios para a sobrevivência e permanência dos seus costumes, crenças, idiomas e culturas, precisam ser evidenciados, pois ainda é grande a ignorância referente à presença de indígenas, por exemplo, em todo território brasileiro. Os agravantes que perpassam até nossos dias resultam de vários projetos que foram idealizados por alianças e acordos de expansão territorial. O projeto de colonização continha um projeto de civilização alçado pelo colonizador, que não teve preocupações ao excluir, negar e ocultar as culturas, cosmologias, crenças e idiomas, pois o objetivo maior era manter a monocultura enquanto projeto ideológico, universal e político (BATTESTIN *et al.*, 2019, p. 24).

Infelizmente, o mesmo desenvolvimento que impulsionou a democratização brasileira contribuiu para um expansionismo econômico perverso, pois reforça a visão de que as sociedades originárias representam um obstáculo ao progresso

do país, e isso prejudica severamente o processo de autoidentificação que, por seu lado, só pode permanecer “[...] em um meio que confirme esta identidade” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 205).

Conclusão

A formação do identitário indígena é, sem dúvida, constituída de toda a complexidade pertencente à diversidade das populações, em distanciamento do conceito essencialista que enxerga as identidades como elemento fixo. Nesse sentido, a identidade é produto da diferença e da relação com o outro, portanto, peça provisória das mudanças interiores de cada sujeito. As identidades de resistência e projeto possibilitaram o protagonismo de alguns movimentos em defesa dos direitos das coletividades autóctones, enquanto eram devastados pelos colonizadores. Entende-se, então, que esse caminho traçado pelos indígenas do Brasil possibilitou que se adotassem novas condutas diante do contato com o outro. A relevância do processo de autoidentificação autóctone, amparado pelo direito costumeiro, parte de um conceito que acolhe as diferentes mudanças incorporadas no cotidiano, principalmente, acerca da manutenção de suas culturas e da demarcação das suas terras.

De fato, as culturas nunca foram estáticas, restritas e homogêneas, embora essa crença pareça normal em todo o mundo. Os desafios impostos até hoje reacendem os valores eurocêntricos para o campo nacional e local. Embora a legislação pregue por melhorias sociais fundamentadas em princípios equitativos, os povos indígenas ainda prosseguem em uma situação extremamente deficitária e, com isso, a visibilidade das identidades das sociedades nativas seguem em um ritmo de descompasso, prevalecendo uma enorme lacuna entre o que se tem e o que se deseja ter. Existe, sim, uma certa atenção às causas indígenas, como forma de retratar-se de práticas inidôneas realizadas no passado. No entanto, essas se fazem presentes, tão somente, no papel; na realidade, o que se observa é aquela velha solução “universal”, que aparentemente valoriza as singularidades indígenas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATTESTIN, Cláudia; BONATTI, Jailson; QUINTO, Jeanice Rufino. A colonização e resistência dos povos originários da América Latina. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana-SE, Universidade Federal de Sergipe, v. 30, nº 01, p. 13-27, jul.-dez. de 2019.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: Tratado de Sociologia do Conhecimento. Tradução Floriano de S. Fernandes. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Disponível em: <http://www.socioambiental.org/inst/leg/pib.shtm>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição brasileira, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

CANESSA, Andrew. **Who is indigenous?** Self-identification, Indigeneity, and Claims to Justice in Contemporary Bolivia. *Urban Anthropology*, 2007.

CASTELLS, Manuel. **Poder da identidade**. São Paulo, Paz e Terra, 2018.

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos**: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; Laced, 2014.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO, 2019. **Pelo menos seis terras indígenas sofrem com invasões e ameaças de invasão no início de 2019**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/01/pelo-menos-seis-terras-indigenas-sofrem-com-invasoes-e-ameacas-no-inicio-de-2019>. Acesso em: 01 março 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 1993. **ONU prepara Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas no ano em que eles são homenageados**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Indios/declaracao_universal_direitos_povos_indigenas.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. **O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro, 1970-1990**. São Paulo: Paulinas, 2012.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169]. 27 jun. 1989. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C169>. Acesso em: 09 jul. 2020.

SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. **Letramento ou leiturização?** O sócio-interacionismo na Lingüística e na Psicopedagogia. In: Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP, Associação de Leitura do Brasil, 2000.

SENNÁ, Luiz Antonio Gomes. **O projeto de pesquisa na formação de professores** (livro eletrônico): uma introdução à metodologia da pesquisa em educação. 1 ed. Rio de Janeiro: KDP, 2016.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Conflictos étnicos y Estado Nacional**. Ciudad del México: Siglo XXI Editores, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.



ANCESTRALIDADE E DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS EM *HABITANTE DO INÓSPITO*, DE ALEX DAU*

ANCESTRY AND IDENTITY DISPLACEMENTS IN "HABITANTE DO INÓSPITO", BY ALEX DAU

Juma Manuel¹
Inara de Oliveira Rodrigues²

Resumo: Nessa discussão, problematiza-se a questão de deslocamentos identitários e sua relação com a ancestralidade, a partir do quadro de encenação de choques entre tradição e modernidade nas narrativas que compõem a obra literária *Habitante do inóspito* (2017), do escritor moçambicano Alex Dau. À luz de uma leitura de orientação anticolonial, com base em problematizações à volta do “dilema de descompasso do colonizado” (MEMMI, 2007) e “complexo de inferioridade” (FANON, 2008), procura-se compreender como o autor se situa, na sua escrita contística, em face dos elementos identitários de natureza ritualística enquanto meios de questionamento da contemporaneidade moçambicana.

Palavras-chave: Moçambicanidade. Imaginário cultural. Literatura anticolonial.

Abstract: In this discussion, the issue of identity displacements and its relationship with ancestry is problematized, based on the staging of clashes between tradition and modernity in the narratives that make up the literary work “Habitante do inóspito” (2017), by Mozambican writer Alex Dau. In the light of an anticolonial reading, based on problematizations around the “colonized mismatch dilemma” (MEMMI, 2007) and “inferiority complex” (FANON, 2008), we seek to understand how the author situates himself, in his short-story writing, in the face of identity elements of a ritualistic nature as means of questioning Mozambican contemporaneity.

Keywords: Mozambicanity. Cultural Imaginary. Anti-colonial Literature.

¹ Professor de Literatura na Universidade Púnguè, Moçambique. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL/UESC/Bahia-Brasil). Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas*, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bolsista CAPES, 2022. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8453-6520>. E-mail: jmanuel@uesc.br.

² Professora Titular do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus/Bahia). Doutora em Letras (PUC-RS); docente permanente do PPGL Linguagens e Representações da UESC. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Literatura, História e Cultura: Encruzilhadas Epistemológicas*, da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8950-7374>. Email: iorodrigues@uesc.br.

* Artigo recebido em 30 de outubro de 2022. Aceito para publicação em 15 de dezembro de 2022.

Introdução

O presente trabalho tem como enfoque, essencialmente, no âmbito do pensamento crítico anticolonial, apresentar um estudo sobre a obra literária *Habitante do inóspito* (2017), do escritor moçambicano Alex Dau. Trata-se de uma abordagem que entende como inescapável problematizar a situação de Moçambique enquanto território com um passado histórico de dominação colonial portuguesa, pois: “Sabemos que o processo de colonização se caracterizou por uma determinada ocupação do espaço que, por sua vez, representou dinâmicas e correlações específicas de poder em que se confrontam, essencialmente, duas ordens existenciais: a dos dominadores e a dos dominados” (NOA, 2006, p. 196). Assim, devido a esse passado político e histórico, é possível verificar, em textos literários atuais, como o do autor em destaque, uma certa linha de escrita em que afloram, por exemplo, entrecruzamentos da ancestralidade com abalos identitários, como resultado desse processo de colonização.

Habitante do inóspito (2017) é uma das obras de Alex Dau que, de imediato, nos sugere nuances temáticas ancoradas na ancestralidade. Para tal efeito, o autor constrói tramas narrativas em que a cosmovisão rural sobressai como linha dominante. Aliás, o livro, constituído por doze contos, inicia com cenas que dão conta do desaparecimento de Yaga em trabalho de pesca para a sobrevivência da sua família, tendo, posteriormente por vias incomuns, reaparecido. Posteriormente, a obra nos remete, ao que parece ir mais de encontro ao espírito da nossa discussão, para a ancestralidade e cosmogonia africana, permeadas por cultura material e espiritual da topografia em debate. Assim, em contos, a exemplo de “Filho Pródigo”, vislumbramos como Mário Bucande, apesar de demonstrar algum abalo identitário, não perdeu a sua identidade, pois se apresenta na narrativa como o sujeito responsável por manter o vínculo com as suas origens.

No essencial, lidos na sua globalidade, os contos que compõem a obra *Habitante do inóspito* concentram, dentro de si, a vitalidade de uma expressividade singular em que contornos de abalo identitário e práticas de resistência cultural se tornam mais pronunciados.

Por conseguinte, temos na referida obra literária a construção de um universo específico a partir do qual Alex Dau vai regurgitando a problemática da assimilação cultural, como resquício da encenação colonial em Moçambique. Nesse sentido, é, pois, através dessa obra que o escritor dá-nos a conhecer, sociologicamente, as práticas cotidianas que se apresentam como subterfúgios de desalienação cultural e exposição de saberes que rompem com a objetificação de identidade calcada no discurso imperialista. Por isso, essa realidade subjetiva do imaginário socio-antropológico moçambicano fez com que a coletânea em estudo fosse o objeto da presente reflexão, embora incipiente no contexto de sua recepção crítica.

No entanto, com base em tendências díspares da política da assimilação cultural, as estratégias de sobrevivência sociocultural afluídas na obra *Habitante do inóspito* tematizam o empoderamento de mitos, os ritos tradicionais, bem como as relações entre o mundo visível e o mundo invisível do ocultismo. Dessa feita, como dissemos há pouco, a ancestralidade é o ponto principal que atravessa toda a obra, tanto que podemos apreendê-la através da voz de Tsango em “Filho Pródigo”; de Sunza na narrativa “Tormento de Nhumba”; ou, ainda, de Mambesse, no conto que dá título à obra “Habitante do inóspito”. Portanto, o que Alex Dau faz é dar o devido valor às vozes e às práticas culturais que outrora não foram ouvidas, respeitando, desse modo, a sacralidade demiúrgica tradicional.

Frente a essa lógica de raciocínio, neste estudo são enfocadas as manifestações das fricções da luta cultural entre a ancestralidade e os deslocamentos identitários na contemporaneidade, sendo o embate marcado por um emaranhado de situações de assimilação cultural e desprezo de certas práticas culturais por consequência das imposições ideológicas/culturais do mundo eurocêntrico. Assim dito, trata-se não de negar a dimensão múltipla das identidades, mas de reconhecer, no texto de Alex Dau, o lugar no qual se constitui a base de sustentação de uma identidade moçambicana, mostrando, por meio desse conflito cultural, a relação que se estabelece com a mundividência ancestral moçambicana, já que “Nessa perspectiva, a moderna literatura é melhor entendida historicamente como uma das mais importantes formas de produção cultural, através das quais um estado-nação pode ser identificado.” (CHABAL, 1994, p. 15).

Esta empreitada é concebida por conta de se verificar que, através da literatura, o escritor traça, no livro referido, um rastreio em torno de atos que denunciam a perpetuação do imaginário imperialista, pelo fato de a dominação colonial ter deixado marcadas as hierarquias nas camadas sociais que se manifestam, sobretudo, pelo abandono da tradição e a necessidade incessante de superação dessa condição para se tornarem dominantes ou “civilizadas”. No jogo entre memória e esquecimentos, encontra-se, nesta narrativa alexiana, o ressurgimento e insurgência de “vozes por tanto tempo silenciadas, memórias desde longa data sufocadas, cosmovisões e formas de convivência ao longo dos séculos reprimidas [...]” (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 13).

Com efeito, a partir dos “gatilhos” decorrentes da linguagem e da trama narrativa, para os propósitos deste texto, temos como ponto de partida para a análise a ser encetada as considerações à volta do “dilema de descompasso do colonizado” (MEMMI, 2007) e “complexo de inferioridade” (FANON, 2008). Procuramos, assim, compreender como Alex Dau se situa, na sua escrita contística, em face dos elementos tradicionais e identitários de natureza ritualística como meios de questionamento da contemporaneidade moçambicana.

Abalo identitário e práticas de resistência cultural em *Habitante do inóspito*

A obra literária *Habitante do inóspito*, conforme dissemos nas linhas anteriores, faz emergir pressupostos de resistência e inconformismo culturais, visíveis na sociedade moçambicana, em que, divididos entre a vida rural e a vida urbana, “aqueles que abandonaram o campo, para empreender uma nova vida na cidade, geralmente acabam se afastando dos princípios e costumes da vida rural, os quais são fundamentais na construção da identidade cultural.” (COSTA, 2008, p. 2). Por conta disso, parafraseando Rosilene Costa, a assimilação cultural exigida para a ascensão na escala social obriga os moçambicanos a abandonarem as suas raízes culturais e religiosas. Nesse sentido, segundo a autora, “este processo de ‘branqueamento cultural’, obriga o africano a deixar suas vivências e aceitar o estilo de vida importado da Europa e de outros lugares” (COSTA, 2008, p. 2); visto que, conforme Noa (2006, p. 196): “[...] o espaço colonial é um lugar onde, de modo sistemático, se realizam e se encenam os comportamentos hegemônicos por parte dos territórios dominantes”.

Contudo, como afirma ainda Rosilene Costa:

Este processo de desenraizamento é doloroso, pois, mesmo quando as pessoas optam por uma vida na cidade e de alguma forma aceitam as regras propostas pelo sistema dominante, a dor é sentida: há uma quebra no sistema de valores individuais e grupais. Essa dor está sendo registrada na literatura e nas artes em geral. (COSTA, 2008, p. 2).

No seguimento da dor registrada na literatura, a riqueza semântica da obra em estudo reside no retrato do homem comum da sociedade moçambicana. Este, à luz da ficção política construída pela razão colonial, torna-se alegoricamente habitante do inóspito, por atrelar-se a ditames do território da ancestralidade e das tradições, sendo, por via disso, um selvagem ou bárbaro, na esteira dessa invenção da cartografia colonial moderna.

Ora, o título *Habitante do inóspito*, para além de ser a designação de um dos textos constitutivos do livro, apresenta-se como eixo transversal em todos, já que cada uma das narrativas toca algum aspecto desse espaço inóspito, conforme se demonstra quando, por exemplo, metaforicamente, se considera inóspita a palhota dos espíritos, bem como inóspitas as nações espirituais, por onde divagam as autoridades ancestrais. É preciso notar, todavia, que a riqueza semântica do título repousa no significado de “inóspito”, termo bastante forte, que só percebemos o seu sentido mais aprofundado quando terminamos a leitura de todos os contos do livro. Na verdade, as personagens que povoam as narrativas são, de um jeito ou de outro, figuras que compartilham alguma forma de inospitividade, por se tratar, de fato, de um arquétipo cultural que acaba por contaminar todos os textos do livro, visto que a referida inospitividade tem a ver com o respeito a práticas ancestrais.

Enquanto referências de continuidade da herança colonial, nos confrontamos com algumas contingências textuais condizentes com o ideário de grandeza do homem branco. Tal ideário se reflete na sociedade moçambicana até hoje, porquanto é possível verificar negros que replicam a cultura branca européia por meio de mecanismos de subalternização de suas práticas e rituais tradicionais.

Assim, procurando explicar os contornos da emergência dessa tendência eurocêntrica, Frantz Fanon esclarece que “todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural toma posição diante da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva.” (FANON, 2008, p. 45). E assim é, de tal forma, que “o colonizado com problemas de assimilação esconde seu passado, suas tradições, todas as suas raízes, enfim, que se tornam infamantes.” (MEMMI, 2007, p. 164). Contudo:

Observa-se [...], e tendo em conta particularmente a interação cidade/subúrbio, que os sujeitos – que têm como pátria imposta a sua condição de subalternidade civilizacional, social e racial – transitam recorrente e fatalmente entre duas periferias: por um lado, aquela que é exterior à cidade, o próprio subúrbio, portanto; por outro, a que está cavada dentro dos limites da cidade, onde a sua presença é basicamente justificada pela sua ação enquanto exército de serventuários (NOA, 2006, p. 196).

Dessa feita, nas literaturas africanas de língua portuguesa, de modo geral, a resistência cultural e a construção identitária figuram como duas esferas fundamentais. Por conseguinte, assim como aconteceu no período colonial, hoje a literatura funciona como fator de libertação, servindo de meio de questionamento da contemporaneidade.

Nessa toada, convocando os moçambicanos a repensarem a sua identidade, *Habitante do inóspito* exerce uma função profiláctica para que a cultura local não seja subalternizada, a ponto de, nesse caso, através de assimilação cultural, instrumento de cunho civilizacional que enaltecia os poderes metropolitanos, o moçambicano seja levado a desprezar as suas raízes e, por consequência, abandone os seus valores culturais. Ao contrário, pautado por uma escrita emancipatória e, por via disso, dissidente, Alex Dau oferece uma cartografia de resistência identitária, rasurando a concepção imposta pelo pensamento hegemônico eurocêntrico, dando crédito à postura decolonial:

Nesse esforço de radical desligamento ou desengajamento decolonial, povos originários ou aborígenes de diferentes regiões do mundo, no interior de estados-nações localizados no ocidente ou reproduzidos em sua periferia, mas sempre a partir da exterioridade

subjetiva e epistêmica fabricada no discurso de modernidade, rearticulam suas antigas cosmologias, artes, ciências e saberes (PINTO; MIGNOLO, 2015, p. 15).

Na literatura moçambicana contemporânea, Alex Dau tem se posicionado, no domínio do conto, como um exímio cultor dessa tendência rearticulativa das antigas cosmologias, ciências e saberes moçambicanos. Para tanto, o escritor percorre registros da convulsão do cotidiano moçambicano, como o relato do culto aos ancestrais e do território da religião tradicional africana, como bem evidencia a seguinte passagem do conto “Tormento de Nhumba”:

Na densa floresta, Rumela e Sunza continuavam a receber os ensinamentos espirituais de um falecido ancestral [...]. A criança brincava, na floresta, com toda a espécie de animais. Amigava-se mais com uma jibóia [...]. Rumela, apesar de experiente, no contacto com os espíritos, não percebia o poder que aquela criança possuía (DAU, 2017, p. 63).

A partir dessa passagem textual, é possível inferir como se processa a matriz da ancestralidade, porquanto se demonstra a operação de contato entre os vivos e os mortos, bem como se vislumbra, nesse exemplo, o lugar divinatório do território povoado pelo ocultismo. Isso se dá, de tal sorte que, como pontua a narrativa, Rumela, apesar de experiente no contato com os espíritos, é incapaz de perceber o poder mirabolante apresentado por Sunza, identificado como reexistência dum antepassado. Mais ainda, esse viés de pertencimento ancestral pode ser visto no conto que empresta título à obra “Habitante do inóspito”:

Tomando as rédeas de Sogolo, o novo chefe dirigiu o seu povo até à berma do rio Podogoma, a fim de ali executar um ritual, com o objetivo de eliminar o infortúnio que desgostava a sua gente. Todos os espíritos foram invocados por Mambesse, que estabeleceu um contacto de ordem suprema (DAU, 2017, p. 89).

Sobre esse assunto, vale trazer à nossa análise as palavras de Alberto Mathe, segundo as quais “Nas tradições africanas existem práticas muito próximas do apocalipsismo, com destaque para a intervenção de mediadores entre o homem e os seres sobrenaturais [...]” (MATHE, 2016, p. 65), tal como acontece com Sunza e Mambesse nas passagens anteriormente descritas.

Com tendência a imitar os antigos opressores, a personagem Mário Bucande, do conto “Filho Pródigo”, representa esse lado que constitui a “cereja no topo do bolo” da obra alexiana. Segundo vemos, o seu abalo de identidade configura, em grande medida, uma síntese da fricção entre tradição e modernidade, pois “[...] abandonara a sua terra natal, Kuala, distrito no norte do país, para a capital provincial, quando tinha dezoito anos.” (DAU, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva, caminhando para uma vida ocidentalizada na cidade, Bucande reproduz, por assim dizer, os estereótipos do colonizador sobre si mesmo. Ora, a partir disso podemos compreender que, de uma maneira geral, o pensamento do colonizado, mesmo no período posterior à consagração da Independência Nacional, não deixou de seguir as regras típicas das sociedades de classes, dentro das quais os valores culturais são impostos pelas classes dominantes. Isso ocorria tão frequentemente que, para se estabelecer como tal, o indivíduo tinha de se atrelar ao postulado pelo sistema coercivo da cultura metropolitana numa clara demonstração de aculturação, a exemplo do caso de Manuel Bucande. Por consequência, decorrente dessa ânsia pela ilusória ascensão à europeização, experimentando degradação física e espiritual, “Mário já não reconhecia o meio em que se encontrava inserido. Por vezes, ficava com os olhos esbugalhados, divisando o vazio.” (DAU, 2017, p. 36).

Relativamente a essa postura da personagem, Francisco Noa esclarece que a cidade “É o lugar ambicionado e sempre procurado, mas nunca alcançado com plenitude” (NOA, 2013, p. 28); visto que, de acordo com Ana Mafalda Leite, citada por esse estudioso, “o circuito dentro da capital é um vaivém de misérias, de frustrações, de desigualdades revoltantes” (LEITE, 1991, *apud* NOA, 2013, p. 28).

Como se depreende, o choque exposto entre campo e cidade sugere a ideia de que a vida rural é permeada por práticas inferiores e retrógradas, pelo que, à luz do pensamento trazido à África pelos colonizadores, essa vida tinha de ser abandonada e, nesse sentido, a superação disso era ilusoriamente encontrada na cidade, espaço onde impera a modernidade. Assim visto, o narrador mostra como o ideário colonial alimentou, e continua alimentando, preconceitos contra o campo, subalternizando as religiosidades e as tradições locais, a ponto de um moçambicano recalcar o desprezo da sua essência, se autoreprimindo e adotando, consequentemente, a postura do opressor; uma vez que “Simbolicamente, esse espaço representa o encontro entre o superestrato determinado pela formação cultural e civilizacional de matriz europeia e o substrato assente na tradição cultural negro-africana.” (NOA, 2013, p. 28).

Dada a persistência dessa temática na obra, para além de outras relativas à afirmação cultural, entendemos que se reconfiguram as questões identitárias da sociedade moçambicana na contemporaneidade, uma vez destacada a relação do homem com a sua própria cultura, tal como se encontra nas seguintes palavras do narrador: “Um manto nublado cobria os céus de Kuala, quando a comitiva chegou. Massembe e Dimbo foram recebidos por Tsango, irmão mais novo de Bucande, que sabia, antecipadamente, da vinda deles, através de um comunicado anunciado pelos espíritos.” (DAU, 2017, p. 37). E mais, por conta do estado deteriorado da saúde de Mário Bucande, após submissão a consultas tradicionais,

foi-lhe diagnosticado uma refração a preceitos costumeiros, contanto que “ – Ele não foi nem ao enterro do pai, nem ao da mãe, ainda mais não cerimoniou os falecidos.” (DAU, 2017, p. 36).

Desse ponto de vista, ancorada em projeto de afirmação do pertencimento étnico e cultural, a obra *Habitante do inóspito* desconstrói o ofício da colonialidade, o da expropriação do ser africano, no caso em apreço a usurpação do ser moçambicano. Convoca, assim, para o respeito dos valores culturais e ancestrais que compõem a cartografia identitária moçambicana, conforme reforçam as seguintes passagens do conto “Avô de Mapanga”:

Estava possuído por uma indisposição maligna, que lhe monopolizara todo o ser. O corpo era vítima de uma moleza arrebatadora. [...] – Precisamos de ir à minha terra natal, para vos apresentar a minha família e homenagearmos os meus espíritos antepassados – anunciou, peremptório, Tibane. (DAU, 2017, p. 19; 22).

Nesse trecho, fica evidente que se trata de um sujeito dividido entre duas realidades culturais; por conseguinte, diante de crises sociais e de saúde, ele se dá conta do seu pertencimento no âmbito da ancestralidade. Portanto, desse modo, compreendemos que a personagem Mapanga Tibane revela uma lucidez corrosiva e torturada, permeada por angústias e carências que só encontram superação no território das tradições; pelo que, nesse exemplo, como se nota, há um conflito latente entre os novos valores de cariz ocidental e que se centram na modernidade e os valores antigos africanos erguidos sobre o culto dos antepassados e da espiritualidade. Assim, o campo e os seus valores culturais são aqui revestidos numa imagem representativa de afirmação territorial e identitária, porquanto, como aponta Francisco Noa, o campo “é um espaço que se institui como um repositório de valores e vivências que legitima a condição primeira e derradeira dos seres que representa, isto é, inconsciente coletivo de uma identidade ancorada, em última instância, na ruralidade.” (NOA, 2006, p. 194).

Mais ainda, através de temáticas inspiradas em impressões e experiências relacionadas à cotidianidade dos subalternizados, a narrativa “Filho Pródigo”, tal como indicamos nas linhas antecedentes, retrata a assimilação cultural da personagem protagonista Manuel Bucande, que se deslocara à cidade e, por conta disso, perdera os seus costumes e tradições. Em vista disso, pelo fato de ter saído da sua terra e, conseqüentemente, abandonado as suas raízes culturais, Bucande se depara, nesse desenraizamento identitário, com situações que o obrigam a retornar a sua aldeia e, embrenhando-se em nações espirituais, por meio de cerimónias, supera a doença de que padecia e que quase o levava a morte: “Tsango e o curandeiro levaram o doente até ao centro da palhota, e deitaram-no numa esteira. Um

conjunto de meia centena de velas foram acesas e circundaram o paciente. Então, o curandeiro evoluiu, no ritual, evocando os espíritos. Dançava, efusivamente e cantarolava.” (DAU, 2017, p. 38).

Como resultado de contingências sociais destacadas nesse excerto, percebemos a frustrada tentativa de europeização movida por forças alienadoras inerentes ao cosmopolitismo ocidental dominado pelos valores civilizacionais e culturais do colonizador. Dessa forma, portanto, testemunhamos como a obra em análise insiste no espectro de questões relativas à dicotomia entre a tradição ancestral e a cultura ocidental/moderna, bem como a exposição de subterfúgios para a (re) construção de uma identidade moçambicana atrelada ao imaginário tradicional.

Assim, o cumprimento do ritual para a cura, ou, se quisermos, para o reencontro com a sua identidade, levou a que Bucande habitasse “a palhota dos espíritos de seus ancestrais, durante três dias e três noites. E, quando a paz foi estabelecida, no quarto dia, ele já pôde erguer-se, por vontade própria, e, com um apetite voraz, alimentou-se, com base numa dieta receitada pelos espíritos.” (DAU, 2017, p. 38). Entendemos, assim, que, na família tradicional africana, a reverência pelo antepassado é uma forma de manter viva a tradição e a fidelidade para com as suas crenças, de tal modo que, apesar da personagem Manuel Bucande ter ensaiado uma europeização, fica claro que no final, conforme destacado anteriormente, ele não abdica dos valores culturais e morais da sua origem.

Desse modo, a contística alexiana torna-se um espaço de negação, protesto e reivindicação. Nesta visão, Alex Dau mostra-se adepto duma narrativa contracolonial, pugnando por uma afirmação específica dos valores culturais autóctones, como a ancestralidade, fato importante para a expressão da sua moçambicanidade, visto que “o texto literário serve de instrumento para retratar a realidade e concebe-se como um veículo de conhecimentos do mundo, cuja *práxis* social permite o conhecimento de realidades passadas, presentes e futuras”. (MANUEL; MAPERA, 2022, p. 6).

No remate do conto “Filho Pródigo”, já reconciliado com os seus antepassados, pelo fato de “o candidato à assimilação terminar por se cansar do preço exorbitante que precisa pagar” (MEMMI, 2007, p. 165), Bucande finca os pés na terra e, dessa forma, reassume a sua identidade. Elucida, assim, o sentido de pertença ao território tradicional depois de cumpridos os preceitos tradicionais para com os mortos: “É verdade, meus filhos, não poderei voltar convosco, digam para a vossa mãe que os meus antepassados me querem por cá.” (DAU, 2017, p. 39).

Com efeito, essa atitude reconciliatória apresentada por Bucande pode, igualmente, ser vista no conto “Habitação do inóspito”, em que devido à falta de condições para a sua sobrevivência, os habitantes da aldeia Sogolo são obrigados a observar os preceitos espirituais, de modo a que uma solução demiúrgica tivesse lugar, tanto que só assim

O povo de Sogolo livrou-se da maldição de outrora. A esperança renascia em cada olhar. As crianças brincavam alegres. Os pais entusiasmados cultivavam as machambas, com afinco. Estavam agora com os espíritos dos seus ancestrais retrazidos por Mambesse (DAU, 2017, p. 91).

Como se vê nesse último excerto, para a cura de Bucande também foi necessário “o contacto entre nações do além e da terra”, sendo que, nesse processo, “Mário buscava a cura, e os espíritos a reconciliação com o seu filho, que, havia muito, os abandonara” (DAU, 2017, p. 38). E, esse exercício ritualístico confere crédito, metaforicamente, à consideração segundo a qual “para que se possa ver a cura completa do colonizado, é preciso que sua alienação cesse totalmente: há que esperar o desaparecimento *completo* da colonização.” (MEMMI, 2007, p. 181 – grifo do autor).

Na tensão entre a assimilação e o seu retorno, toma corpo um visível assumir de pertencimento à africanidade, um claro destaque do *locus* de origem; expurgando, assim, a política da assimilação, uma herança da colonização, que consistia em:

[...] des-substancializar e estetizar a diferença, ao menos para uma categoria de nativos (*les évolués*) cooptados para o espaço da modernidade por terem sido ‘convertidos’ e ‘cultivados’, ou seja, tornados passíveis de se encaixarem na idéia de cidadania e do gozo dos direitos civis. Isso envolvia a passagem da tradição para a sociedade civil – mas, por meio da experiência do cristianismo e do Estado colonial (MBEMBE, 2001, p. 180).

Sobre a política da assimilação, em “As Formas Africanas de Auto-Inscrição”, Achille Mbembe explica o seguinte:

Em princípio, o conceito de assimilação fundou-se na possibilidade de uma experiência do mundo comum a todos os seres humanos, ou melhor, uma experiência de humanidade universal baseada na *similaridade* essencial entre os seres humanos. Este mundo comum a todos os seres humanos, esta similaridade, supostamente não estavam dados, *a priori*, a todos (MBEMBE, 2001, p. 179 – grifo do autor).

E prossegue:

O nativo em especial deveria ser *convertido* a eles. Esta conversão era a condição para que ele fosse percebido e reconhecido como nosso companheiro e, por conta de sua humanidade, deixasse de ser irrepresentável e indefinível. Dadas estas condições, a assimilação consistia no reconhecimento de uma individualidade africana diferente em relação ao grupo. (MBEMBE, 2001, p. 179 – grifo do autor).

Tendo em conta essas colocações de Achille Mbembe, bem como pelo exercício interpretativo levado a cabo, assumimos que estamos perante uma obra literária marcada por um viés de valorização de práticas culturais outrora marginalizadas, que retrata a ancestralidade e a tradição como signos de certa cosmovisão africana, em contraposição aos ideais que replicam a imitação dos colonizadores. Nesse sentido, negando a herança ideológica da Metrópole, como forma de protesto e resistência, há, na obra *Habitante do inóspito*, um posicionamento pouco “simpático” em relação aos constructos da ilusória modernidade impregnada no ideário colonial. A título ilustrativo, além das já apresentadas ao longo do trabalho, podemos ler palavras como estas: “ouvi vozes de entes queridos, que há muito partiram, eles aconselharam-me que nos devemos tratar bem uns aos outros e tratar bem a terra em que vivemos, e que temos de continuar a respeitar a nossa tradição.” (DAU, 2017, p. 89-90). Portanto, essas palavras do narrador-personagem mostram que as vivências histórico-culturais das personagens são a mistura do real com a ficção e o insólito de maneira “orgânica” no processo de afirmação de sentidos identitários.

Considerações finais

Em *Habitante do inóspito*, o escritor partilha o desalento resultante da inferiorização da tradição local por conta da assimilação cultural, o que denota uma forte preocupação em manter vivas a memória e a tradição como constituintes da identidade nacional moçambicana. Alex Dau, afirma-se, como vimos, a partir das pinceladas aqui feitas, como uma das grandes vozes da literatura comprometida com o pertencimento étnico.

Nesse sentido, compreendemos que, no processo de resistência e afirmação identitárias, as lutas dos subalternizados são necessárias, por mais que seja possível reconhecer, obviamente, o caráter múltiplo das identidades. Em vista disso, com *Habitante do inóspito*, Dau busca uma ruptura com os contratos de fala e vida ditados pelo mundo eurocêntrico, objetivando, por assim dizer, a configuração de uma nova ordem simbólica, de expressão de valores culturais moçambicanos.

Desse modo, portanto, Alex Dau trabalha, de forma arrojada, com os códigos de percepção do mundo dos inferiorizados, compreendendo a ancestralidade como pretexto modelador da conexão com o território das tradições moçambicanas; pelo que, ao colocar em xeque a problemática da assimilação cultural, apresentando as expressões míticas e ritualísticas dos moçambicanos, o livro *Habitante do inóspito* potencia a cosmogonia e visão de mundo próprias da moçambicanidade, questionando os apagamentos epistêmicos dentro do contexto dos resquícios da empreitada colonial.

Referências

- CHABAL, Patrick. **Vozes moçambicanas**. Literatura e Nacionalidade. Porto: Veja, 1994.
- COSTA, Rosilene. O Regresso do morto: oralidade, memória e tradição constituintes da identidade nacional. **Nau literária**, vol. 04, n. 01, jan/jun, 2008.
- DAU, Alex. **Habitante do inóspito**. Maputo: Oleba, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MANUEL, Juma & MAPERA, Martins. O discurso da identidade e os ritos angolanos em Maka na Sanzala, de Uanhenga Xitu. **Revista NUPEM**, v. 14, n. 31, p. 45-57, 2022.
- MATHE, Alberto José. **A espiritualidade no conto moçambicano**: da escatologia ao “realismo tradicional” africano. 121 f. Dissertação (Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas) – Universidade de Aveiro, 2016.
- MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos afro-asiáticos**, Ano 23, nº 1, p. 171-209, 2001.
- MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- NOA, Francisco. Do subúrbio colonial ao subúrbio global: a encruzilhada de imaginários em José Craveirinha, Aldino Muianga e João Salva-Rey. **Literaturas africanas**, vol. 1, p. 193-203, 2006.
- NOA, Francisco. **A escrita infinita**. Maputo: Ndjira, 2013.
- PINTO, Júlio Roberto & MIGNOLO, Walter. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. **Civitas**, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015.



AFRICANIDADES, CORPOREIDADE E IDENTIDADES: POSSIBILIDADES PARA AMPLIAR ESTUDOS SOBRE JUVENTUDES*

AFRICANITIES, CORPOREITY AND IDENTITIES: POSSIBILITIES FOR BROADENING YOUTH STUDIES

Cristiano Neves da Rosa¹
Jorge Augusto Correa Ribeiro²

Resumo: No presente artigo, tem-se por objetivo a reflexão sobre as africanidades, com base nas manifestações da cultura corporal, considerando-as texto da cultura para refletir sobre os estudos acerca da ideia de juventudes. Enfatizam-se as africanidades na área da Educação Física e Ciências do Esporte, nos espaços que, semelhantes à escola, igualmente educativos, contribuem para se pensar nas singularidades de ser e se fazer negra/o na maior diáspora da América Latina. Considera-se que juventudes negras se apresentam tanto na condição de sujeitos de direitos quanto de uma categoria de estudo que requer compromisso com toda a produção que acontece nas margens do saber convencional, em que as africanidades expressam sentimentos, comunicam, resistem e reivindicam.

Palavras-chave: Juventudes negras. Africanidades. Educação Física. Política pública.

Abstract: The present article aims to think about africanities based on body culture manifestations and by considering them as a culture text to reflect on studies about the idea of youth. Emphasis is given to africanities in the field of Physical Education and Sports Science within spaces that, similar to school and equally educational, contribute to think about the singularities of being and becoming black in Latin America's largest diaspora. It is considered that the black youth present themselves both as subjects of rights and as a category of study that requires commitment to all the production that takes place on the margins of the conventional knowledge where being African express feelings, communicate, resist and claim.

Keywords: Black youth. Africanities. Physical Education. Public policy.

¹ Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Doutorando em Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da UFRGS. Professor da Rede Municipal de Ensino de Alvorada-RS. Professor da Rede Municipal de Ensino de Gravataí-RS. Integra o Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE/UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4888-520X>. E-mail: cristneves_rs@yahoo.com.br.

² Mestre em Relações Étnico Raciais pelo Centro Federal Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). Doutorando em Educação pelo PROPED/UERJ. Professor da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro-RJ. Integra o Grupo de Pesquisa Cultura e Identidades no Cotidiano, vinculado ao PROPED/UERJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7030-3611>. E-mail: c.ribeiro.jorge@gmail.com.

* Artigo recebido em 31 de outubro de 2022. Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2022.

Introdução

O debate acerca das preferências das/os jovens nas suas experiências esportivas, culturais e de lazer vem crescendo substancialmente, especialmente nos estudos que buscam articular as questões relacionadas ao universo das juventudes urbanas, Groppo (2017), Dayrel (2017), Carrano (2012). Entendendo que juventude não se refere a um conceito que está dado, mas sim que resulta de uma histórica representação social, o presente artigo direciona o olhar para os aspectos que visam ampliar a hegemônica ideia que perpassam as categorias “classe” e “geracional”. Para tanto, a proposta reside em avançar nas análises considerando o marcador social etnia/raça, com vistas a elevar para a categoria de estudo “juventudes negras” para um aprofundamento qualitativo aos estudos sobre juventudes, isso sempre em diálogo com autores negras e negros como Abdias do Nascimento, Petronilha Silva, Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida, entre outras/os. A metodologia é qualitativa, no campo do cotidiano, pesquisa-intervenção em espaços públicos destinados e/ou usufruídos pelas/os jovens nas práticas esportivas e atividades culturais e de lazer. Lançou-se mão de autores contemporâneos que se ocupam da temática das juventudes. Inicialmente, apresentamos um apanhado histórico acerca da construção social da juventude. Em seguida, tecemos reflexões e problematizações acerca das categorias de análises que têm ocupado significativo espaço da literatura para pensar juventudes. Por fim, e pensando juventudes como produtoras de culturas, propomos estudos com vistas à ampliação do conceito pensando a partir da categoria “juventudes negras”. Tais componentes dão subsídio para a discussão acerca de como estão sendo as/os jovens da atualidade, em que contexto estão inseridas/os, assim como as condições de possibilidade das suas existências.

Juventude (s)

Para José Machado Pais (2009), uma fase da vida é definida quando passa a chamar a atenção da vida em coletividade. No curso das transformações da sociedade moderna e das definições sobre juventude, alguns fenômenos constituintes da vida começaram a ser compreendidos como um “problema social”. Com isso, tornou-se imperativo o desenvolvimento de assistências e legislações que deram limites, visando posicionar a categoria social juventude em lugar social e político específico. Nesse percurso, o segmento juvenil passou a ter visibilidade a partir das transformações nas mais variadas instâncias sociais.

Entre esses investimentos, o que pode ser mencionado é a transição de uma economia que se sustentava na unidade doméstica para outra sustentada no mercado de trabalho. A partir disso, um sistema complexo das fases de escolarização, de en-

trada no mercado de trabalho e aposentadoria foi estruturado pelo Estado, havendo, então, uma institucionalização dos ciclos cronológicos da vida (DEBERT, 2010).

A partir dessas mudanças, o jovem tornou-se socialmente a expressão das transformações sociais, e também a expressão dos “problemas” decorrentes dessas mesmas mudanças. Nesse contexto, o segmento jovem passou a ser definido historicamente como instável, problemático, irresponsável, desinteressado, ausente de perspectivas, potencialmente violento, entre outros.

Nessa linha, Pais (1990, p. 148) sinaliza que,

[...] embora a puberdade, em si, seja um processo biológico universal, a adolescência só começou a ser vulgarmente encarada como fase de vida quando, na segunda metade do século XIX, os problemas e tensões a ela associados a tornaram objeto de consciência social. O envolvimento dos jovens em grupos de amigos e os comportamentos que começara a ser identificados como fazendo parte de uma cultura adolescente foi fonte de preocupações, tanto de educadores como de reformistas de meados do século passado. Nos Estados Unidos, por exemplo, as formas que assumia essa cultura começaram a preocupar os poderes públicos, nomeadamente quando se descobriu a perigosa conexão desta cultura [...] com o desenvolvimento de forma de marginalidade social e delinquência.

Sob outro ângulo, para boa parte dos estudiosos sobre juventude (BOURDIEU, 1983; GROppo, 1999; REGUILLO, 2003), e incluindo o próprio País (1990, 2009), afirma que a juventude não é mais do que uma palavra. Ou seja, a noção de juventude carrega diversos significados, os quais são construídos diante do momento e contexto históricos em que a sociedade se encontra. Defini-la como uma categoria social, portanto, significa inseri-la em um tempo e contexto socio-histórico e cultural. Mannheim (1982) enuncia que conceituar a juventude dependerá da estrutura social em que ela estiver inserida e que, ao tratar de seu significado para determinada população, será igualmente importante indagar qual é a compreensão do potencial que esse segmento social representa e quais as formas que se apresentam para transformar essa reserva em função. Isso porque, em determinadas sociedades, as potencialidades latentes dos/as jovens são reprimidas ou submetidas ao controle, pois, são compreendidas como problema social. Em contraste, há sociedades que buscam, nas juventudes, caminhos existenciais alternativos, logo, confiarão na cooperação das/os jovens.

Rezende (1989) sugere o uso sociológico no plural do termo “juventude” para que possamos dar conta da diversidade na vivência de uma faixa etária que é igualmente delimitada socialmente. Isso nos leva a pensar sobre a pluralidade da juventude, pois a juventude pode mudar e/ou acrescentar às suas formas de ser, estar e significar no mundo, de acordo com uma série de fatores: questões advin-

das da ancestralidade, experiências, limites, possibilidades e projetos oriundos da condição de classe, gênero, etnia, nacionalidade, atividades e vivências religiosas, etc. (GROPPO, 2000).

Diante da visibilidade dada pela modernidade ao segmento juvenil, no século XIX, como “problema social”, passou-se a pensar sobre o prolongamento da permanência ou inserção quando “necessário” das/os jovens nas instituições totais ou de disciplinamento (GOFFMAN, 2001; FOUCAULT, 2007, 2008, 2009) como a escola, na proliferação de casas de “correção” para menores, além de outras tantas medidas que expressavam o reconhecimento social da juventude enquanto uma fase de riscos, turbulências e instabilidades (ABRAMO, 1997).

Direcionando o olhar para o Brasil, as décadas de 1960 e 1970 foram o período em que as/os jovens ganharam maior visibilidade, pois ocorreu significativo engajamento desse segmento na luta contra o regime autoritário instalado pós-golpe midiático-civil-militar em 1964. Também foi entre os anos 1960 e 1970 que jovens questionaram padrões de comportamento, de moradia e de consumo da sociedade brasileira, e, por esse comportamento “desviante” e “anárquico”, eram perseguidos pelo aparelho repressor do Estado (ABRAMO, 1997; VIEIRA, 2014; SILVA, 2017).

Porém, nos anos de 1980, ao se reconhecer positivamente as características transformadoras atribuídas às juventudes, considerava-se problemático aquele/a que não se envolvesse em pautas políticas e em lutas por transformações na estrutura social. Dessa forma, em um período pós-anos 1990, em que ocorreu o retorno dos movimentos juvenis, a juventude dos anos 1980 foi considerada apática, sem compromisso político e individualista (ABRAMO, 1997).

No que diz respeito aos anos 1990, Abramo (1997) destaca que, além do individualismo, a presença das/os jovens nas ruas envolvidos com atos considerados “violentos” ganhou visibilidade. Dessa forma, em um período de expressiva desigualdade social, da compreensão de que instituições de socialização como a escola estavam em falência, em razão de uma cultura que valorizava o individualismo, a juventude foi considerada vítima ou potencialmente violenta. Com isso, é possível perceber, naquele período, a retomada da imagem de “juventude difícil” construída em décadas anteriores.

Ao desenvolver essa retomada histórica das diversas maneiras com que as juventudes foram representadas, Abramo põe em relevo dois aspectos: inicialmente, as/os jovens são, historicamente, considerados elementos constituintes dos problemas enfrentados na vida social, logo, também vítimas de uma organização social que, em alguma medida, justifica a imagem negativa atrelada a esses sujeitos; e, não raras vezes, os jovens são considerados passivos ou incapazes de proposições e ações efetivas para resolução dos problemas sociais que a sociedade enfrenta. Em

suma, embora a juventude esteja atravessada por mazelas sociais e impasses de cada época, a autora aponta para a relevância de o segmento juvenil ser visto para além das carências, desinteresses e faltas (ABRAMO, 1997).

Ao fazer esse breve apanhado histórico, parece haver diferentes formas de representação social desses sujeitos. Contudo, a hegemonia dos estudos ancorados nas categorias de classe e geracional acabam por se sobrepôr a outras possibilidades de análise, experiências e vivências das juventudes dentro dos contextos históricos e sociais em que uma sociedade vai sendo e se constituindo. E, entre as formas de experienciá-la e vivenciá-la, a etnia/raça não pode ser desconsiderada enquanto marcador social. Nesse sentido, é imperativo colocar em relevo que, se no curso das transformações da sociedade moderna a juventude começou a ser compreendida como um “problema social”, as jovens negras/os do Brasil, no pós-abolição, pode ser vista, especificamente, como mais problemática do que a juventude de modo geral, indesejada e submetida ao genocídio – no sentido forjado por Abdias do Nascimento –, isso sublinhado por exemplo em sua musicalidade SOUSA (2012), OLIVEIRA (2010), CYMROT (2012). Assim, refletir sobre práticas, experiências e vivências das juventudes no seu cotidiano, considerando etnia/raça enquanto elemento de análise é o objetivo do presente artigo. Acreditamos que o conceito juventude precise, para além de/ou junto das categorias classe e geracional, quando se diz respeito ao marcador etnia/raça, elevar para a categoria de estudo juventudes negras, dando necessária complexidade para um aprofundamento qualitativo para os estudos de juventudes e suas particularidades.

Pais (1990) parte do pressuposto de que nem todos os jovens compartilham os mesmos ideais, símbolos e significados, mesmo possuindo a mesma condição socioeconômica ou encontrando-se na mesma faixa etária. Diante dessa pluralidade anunciada por Pais, interessa a nós olhar para as razões que contribuem para pensar nas singularidades de ser e se fazer negra/o na maior diáspora da América Latina.

Compartilhamos da compreensão de Gilberto Velho quando diz que a vivência das/os jovens no tempo livre do trabalho e da escola também é uma das dimensões que nos possibilita “mapear e analisar os múltiplos pertencimentos de indivíduos e grupos característicos” (2006, p. 193). Essa é a motivação para recorrermos a uma forma de fazer análise com recorte étnico-racial, propondo juventudes negras enquanto categoria de análise, pois, em concordância com Almeida (2019), não se pode pensar em Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), condição socioeconômica, desigualdades sociais sem fazer o recorte étnico-racial e pensar o fenômeno do racismo enquanto elemento estruturante das relações sociais.

Diante de todos os expostos, cabe perguntar: de que sujeitos ou grupos de jovens se está falando? Qual o lugar ocupado pela/o jovem negra/o nas políticas públicas de esporte e de lazer? De que cidadania se está falando ao direcionar-

mos o olhar para as justificativas, objetivos? E o que é ofertado de práticas a serem experienciadas?

O objetivo do presente artigo é pensar juventudes negras enquanto categoria de análise, como proposta possível para os estudos da Educação Física e Ciências do Esporte. Trazemos resultados de duas pesquisas de doutorado e dos debates acumulados no 1º Seminário Educação Física e Relações Étnico-Raciais³, em especial, o ocorrido na Mesa 7, intitulada “Culturas juvenis, políticas públicas e a educação para as relações étnico-raciais”⁴. E é a partir dessas problematizações que daremos prosseguimento ao presente texto.

Juventudes negras e a multiplicidade de possibilidades

Ao iniciar esse ponto defendemos a diversidade e, ao mesmo tempo, a singularidade de possibilidades de ampliação dos estudos de juventudes ao considerar juventudes negras enquanto categoria de análise. Fazemos isso entendendo as juventudes como um segmento social de estudo relevante, mas que sempre teve a influência hegemônica de duas categorias: a geracional e a de classe. Não que as/os jovens negras/os não estejam, ou possam estar, inseridas/os nessas duas categorias, mas defendemos aqui o entendimento de que a precisão da característica de ser jovem negra/o no Brasil requer um aprofundamento.

No momento exato da escrita desse texto, deparamo-nos com o aniversário da maior morte em uma operação policial no Rio de Janeiro, acontecida na favela do Jacarezinho. A morte de jovens negros nas comunidades do Estado do Rio de Janeiro é uma rotina que denuncia o terror e a continuidade do projeto de genocídio do povo negro exposto por Abdias do Nascimento (2016). Portanto, limitar a ideia de uma juventude cujas características culturais baseiam-se em geração ou classe é apagar as singularidades de ser jovem negra/o no Brasil, país que, mediante a poderosa ideologia da democracia racial, causou e causa o escamoteamento da negra/o como um dos fatores principais para o epistemicídio (SANTOS, 1995) de toda uma produção que nasce do conjunto de experiências e vivências de jovens negras/os no Brasil.

Mesmo assim, jovens negras/os ousam criar, dançar e produzir resistência onde querem a sua morte, a exemplo do funk, que “é uma das mais significativas

³ Seminário organizado em 10 mesas temáticas, ocorrido entre os dias 13/05/2021 a 02/09/2021 que fez parte do processo de criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Relações Étnico-Raciais, GTT 13, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c5GVZMuW6LU>.

⁴ A referida mesa temática buscou pensar a ideia de políticas de ação afirmativa para o campo do esporte e do lazer gerado a partir da diáspora africana. Naquela oportunidade, visava-se à qualificação das discussões acerca das epistemologias que estão à nossa disposição na Educação Física e Ciências do Esporte, e que, em certa medida, influencia os modos como se conduz e atua seja na escola quanto no espaço não escolar. A Mesa temática encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-D2h67bKrv4&t=2699s>.

formas de lazer da juventude pobre negra” (CYMROT, 2011, p. 14) e continuamente sofre investidas para sua criminalização. Nesse sentido, propomos que os estudos sobre juventudes direcionem o olhar também para a escuta atenta, o ouvir e o entender as estratégias de contestação, reivindicação e sobrevivência, assim como os lazes das/os jovens negras/os enquanto possibilidade e visibilidade dessas narrativas no espaço da academia. Isso permite também o conhecimento de narrativas que escapam aos estudos em políticas públicas de esporte e de lazer, à Sociologia e à própria área de Ciências do Esporte e da Educação Física.

No que diz respeito especificamente às Ciências do Esporte e à Educação Física, temos a sua colaboração histórica para o projeto de Eugenia⁵, amparado nas teses de racialização do povo negro, e isso não pode ser deixado de lado. Muito ao contrário: precisamos nos debruçar mais sobre o período da escravização à política de eugenia no início do pós-abolição, procurando trazer para a superfície cada vez mais as iniciativas de apagamento e genocídio da população negra, na qual a Educação Física se insere no momento específico da política de eugenia, chegada oficialmente em 1914 no Brasil e inserida na Constituição brasileira em 1934. Ela atuou como coadjuvante das políticas públicas dentro do projeto mais geral de “progresso do país” e que até hoje se mostra na estrutura das relações sociais brasileiras (DIWAN, 2007). “É no Brasil colonial que as questões relativas à saúde, à higiene, ao corpo dos indivíduos, começam a fazer parte das preocupações das elites dirigentes. E o local de atuação definido pela higiene, naquele momento, foi a família de elite” (SOARES, 2017, p. 71).

E é em prol da pureza da raça e da manutenção dos privilégios da elite colonial brasileira que a Educação Física se inseriu nas escolas, de uma ou de outra forma, para contribuir para um “Brasil branco”, que, aos poucos, ia apagando ou matando as pessoas negras.

Tendo esse panorama como um dos pontos importantes para os estudos de juventudes, é providencial discutir o papel da Educação Física. Ele deve ser encarado como possibilidade de reflexão social, contribuindo para combater o racismo. Cabe compreender a contradição histórica da área (CASTELLANI FILHO, 1991; SOARES, 2017), que tem, na sua inserção na escola, duas características: um componente higienista e eugênico; e a possibilidade de formação de humanidades antirracista (CUNHA, 2016; PEREIRA, 2021) em práticas renovadas.

Estudar juventudes negras é entender como alguns elementos se desdobram e se relacionam: o racismo, a sobrevivência, a cultura, a afirmação, o geracional, a classe. O corpo negro, como um corpo político que teima em sobreviver,

⁵ Para um melhor aprofundamento acerca do projeto de eugenia no Brasil, Cf. STEPAN, N. L. Eugenia no Brasil, 1917 – 1940. In: HOCHMAN, G.; ARMUS, D. (Orgs.). *Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2004. História e Saúde Collection, pp. 330-391. ISBN 978857541311.

tem o espaço de enunciação na sua experiência estética. Sendo assim, o padrão de beleza, o saber, a episteme, a cultura, o certo e o errado são elementos amparados por uma norma branca heteronormativa europeia (GROUFOUEL, 2016). Quando esses deixam de ser as referências para se estudar a juventudes negras, novos conhecimentos surgem, outras formas de fazer e criar e os já existentes são ressignificados. Assim, criam-se outros pontos de saber, transformados em possibilidades disruptivas. Eles deslocam a ideia de uma cultura eurocêntrica para as margens. A ideia de um conhecimento que se ancora nos centros de poder é questionada.

A contribuição do movimento negro educador (GOMES, 2017), como uma força questionadora de todo um processo de exclusão do negro, foi de suma importância para solidificar os elementos epistemológicos e culturais que ampliaram as bases para os estudos com o olhar direcionado às jovens negras/os. Além disso, o legado das cotas nas universidades para negras/os, a Lei 10.639/03 e 11.645/08, são exemplos disso. A partir delas, estabeleceram-se as bases para outros olhares na academia, para novas produções que flertassem e se comunicassem com outros saberes.

Ao questionar e criticar o ideal de brancura impregnado na sociedade brasileira e a lógica da branquidade construída nas tensas relações de poder, o Movimento Negro constrói um saber emancipatório. Ao lutar pela maior inserção de jovens negros na universidade e no mercado de trabalho, esse movimento questiona, expõe e aponta caminhos que poderão subverter e ultrapassar a história, cultural psicossocial e violenta relação entre o ideal da brancura, a lógica da branquitude e o conhecimento (GOMES, p. 117, 2017).

Do questionamento da falta de jovens negras/os nos espaços acadêmicos, o movimento negro educador, ao mesmo tempo, discute os espaços de poder reservados para a juventude da classe média branca; desmistifica a falácia da democracia racial; questiona a ideia de cultura criada e gestada pela burguesia; coloca no centro do debate sociológico a cultura *Hip-Hop*, o *Funk*, o samba, a capoeira e outras; retira a hierarquia imposta pela branquitude e coloca jovens negras/os no lugar de formadores de opinião. Utilizando os Estudos Culturais ou mesmo as ideias decoloniais ou pós-coloniais, ou as ideias das feministas negras ou de pensadores africanos, os estudos sobre negritude e relações étnico-raciais podem crescer em qualidade e em multiplicidade de olhares.

A juventude, na condição de categoria de estudo, ou mesmo relacional (BOURDIEU, 1980), preza pela não homogeneização do que é ser jovem. Assim, as relações sociais, nas quais está inserida uma parcela da juventude estudada, interferem diretamente nos estudos a respeito desse segmento social. Quase sempre, os conflitos de territórios juvenis, o mundo do trabalho, como o desemprego estrutural, a cultura de determinada época, com seus modos de linguagens e suas

particularidades, o consumo e a indústria cultural são as bases para se entender as culturas juvenis. No caso das/os jovens negras/os, precisamos somar a esses elementos, a marcação imposta pela sua racialização, colocando-os como fator de vulnerabilidade social e mortandade por conta de práticas estatais, seja na inação no tocante a políticas de oportunidades de ascensão social, seja por opressões e repressões seu alvo potencial.

O genocídio do negro, já apontado em 1978 por Nascimento (2016), tem, no Brasil um lugar privilegiado que se soma ao racismo estrutural. Os índices sociais baixos a que é exposta a população negra, além da falta de políticas públicas, faz do cenário brasileiro um lugar perigoso e nefasto para as/os jovens negras/os, pois, segundo o Atlas da violência de 2021,

[...] em 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representaram 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (CERQUEIRA, p. 49, 2021).

Essas expressões contemporâneas da eugenia passam por outros indicadores, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018, que serão apresentados nos parágrafos a seguir.

No que diz respeito ao mercado de trabalho, os dados mostram que a taxa de subocupação atinge 29,0% da população negra, enquanto na população branca o impacto é de 18,8%. Quando olhamos para a ocupação de cargos de chefia/gerência, 68,6% dos cargos são ocupados por brancas/os; já em relação às/aos negras/os o exercício destas funções não ultrapassa 29,9%.

No que se refere à educação formal, a taxa de analfabetismo é de 3,9% entre a população branca, mas entre a população negra esse número chega a 9,1%.

Quando olhamos para a representação política, com recorte somente no Legislativo Federal, o número de Deputadas/os Federais negras/os eleitos/as no pleito de 2018 foi de 24,4%, e o de brancas/os, de 75,6%⁶.

Essa realidade expressa nos números evidencia que a população mais vulnerável é a população negra que está inserida em uma estrutura que o poder de produ-

⁶ Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 13/12/2020.

ção da morte não necessariamente atua por intermédio da polícia, não se resume à morte física. Mais precisamente, aliadas à polícia, ou dispensando-a, percebe-se que outras práticas podem afetar as condições de existência como a morte simbólica das memórias, da história, do apagamento das culturas, da ausência de oportunidades.

Diante disso, “juventudes negras” se mostra como uma categoria de estudo relevante e requer um compromisso com toda a produção que acontece nas margens do saber convencional. É nos escapes, na vivência e na fruição cotidiana que as/os jovens negras/os produzem suas culturas. Com o crescimento do acesso às redes sociais, exemplos de performatividades em rede (como o *TikTok*, o *Instagram*) acabam contribuindo para o enraizamento de novas formas de criação, produção e fruição da cultura, tendo reflexos na música, na dança e na própria pesquisa.

Assim, direcionar o olhar para os “modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e, de outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia” (SILVA, 2005, p. 155), é ter a sensibilidade de reconhecer a relevância da influência africana nas manifestações culturais no Brasil, nas formas de viver, de trabalhar, dos eventos e demais processos empreendidos pelos descendentes de africanos e interiorizados pela sociedade brasileira em seus diferentes grupos étnicos e raciais. São as “africanidades brasileiras” tão presentes nas práticas do segmento juvenil negro e, concomitantemente, tão sufocadas por uma estrutura que insiste em apagá-las e assassiná-las.

E, nas palavras de Silva (2005, p. 156),

[...] as Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria [...]. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira.

O lugar da corporeidade no âmbito das políticas públicas de esporte e de lazer

No que se refere às vivências e experiências da corporeidade negra na maior diáspora da América Latina – o Brasil –, quando se direciona o olhar para o esporte e o lazer enquanto direito social, observa-se que também há desigualdades acerca das possibilidades de conhecimentos, vivências e experiências advindas da cultura africana.

Cabe salientar o reconhecimento da importância do esporte e do lazer na dimensão da vida individual e coletiva. Como objeto de estudos, o esporte e o lazer também assumem papel relevante no campo das Ciências do Esporte e da Educação Física onde diversas pesquisas (BONALUME, 2010; THOMASSIM, 2010; RIBEIRO, 2012; LAZZARI, 2013; FORELL, 2014; PARREIRA, 2014; SANTOS, 2015; CASTRO, 2016; LACERDA, 2017; SECCO, 2019; ATHAYDE, 2019; ARAÚJO et al, 2020; CARNEIRO e MASCARENHAS, 2021; CARNEIRO e CASTELLANI FILHO, 2021) têm se debruçado acerca dos processos de agendamento, financiamento, formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de esporte e de lazer. Os referidos estudos, entre outros, corroboram a ideia de que as políticas providas pelo Estado nessa área são indispensáveis para a garantia dos direitos de cidadania, e também o são outras investigações, recortadas em seus elementos socioculturais. Esses têm se ocupado dos estudos “nas” políticas públicas, e, em outras palavras, das práticas dos sujeitos a quem os projetos e programas são endereçados nos espaços e/ou complexos esportivos sob a gestão governamental.

Porém, as supracitadas literaturas acabam por não fazer menção ao lugar do corpo negro e indígena nem às culturas de matrizes africanas e indígenas quando se fala em direito ao esporte e ao lazer. Na esteira dessas literaturas, consideramos pertinente enfatizar – e diz respeito às vivências práticas nos espaços, núcleos e complexos esportivos sob a gestão governamental – o caminho observado e vivenciado *in loco*, em etnografias feitas (ROSA; GADEA, 2016; ROSA, 2019) em espaços e núcleos de esporte e lazer. Esse caminho que direcionou o desejo de investigar se a política pública atendia aos objetivos prometidos, além dos modos como as pessoas e/ou grupos organizavam e vivenciavam suas maneiras de experienciar os esportes e demais práticas corporais. Entre os resultados do estudo, não se identificou a ocorrência de investimentos, logo, de promoção de qualquer prática de matriz africana.

Todos esses indicativos sinalizam para a ideia de corpo e cultura hegemônicos (eurocêntrico), a qual permanece nas diversas dimensões da estrutura social brasileira. Diante do cenário que se apresenta, ainda que “formação”, “ampliação”, “promoção” e “exercício da cidadania” sejam termos centrais, que embasam as justificativas para a oferta, a implementação e a execução dos projetos e programas e também para as justificativas sociais das literaturas acadêmicas que se ocupam da temática das políticas públicas de esporte e de lazer, observa-se o não dito e a lacuna acerca das culturas africanas e afro-brasileiras. Sendo assim, há, no mínimo, uma aporia no tocante aos discursos do esporte e do lazer enquanto direito social, desfavorecendo a dimensão de corpo e cultura dotada de significados e representações, o que possibilita formular novos questionamentos sobre como a área das Ciências do Esporte e da Educação Física e a própria política pública de esporte e de lazer se relacionam com o corpo, num plano político, ideológico e cultural.

Considerações finais

O processo civilizatório organizou seus investimentos a partir da separação e hierarquização entre brancos e não brancos, e, nesse contexto, o branco passou a ocupar o lugar de colonizador, e o negro, o de colonizado, tanto na escravidão quanto no pós-abolição. E, desse modo, no Brasil do pós-abolição, a partir da eugenia, pseudociência que despontou com o propósito para o embranquecimento da população brasileira, constituiu-se um pensamento hegemônico com seus desdobramentos até os dias de hoje e norteou as concepções de sujeito individual e de corpo coletivo. Trata-se de um projeto societário seletivo que negou, nega e desqualifica as contribuições oriundas da cultura africana, que discrimina e demoniza os modos, suas práticas corporais, suas gestualidades e falas próprias da população negra descendente de africanos no Brasil.

Entendemos que não é possível falar de juventude no tocante às mais variadas instâncias da vida individual e coletiva sem que se faça um recorte étnico-racial. Entender o corpo negro, na diáspora, enquanto corpo político que resiste, contesta, reivindica, que luta por reconhecimento e busca caminhos existenciais alternativos diante das condições sociais estabelecidas alicerçadas no ideal da brancura na vida em coletividade, significa atentar para os seus processos históricos; atentar para suas epistemologias, suas formas de comunicar, ser e estar no mundo por intermédio do conjunto de práticas corporais – as brincadeiras e jogos africanos, as danças, as expressões musicais contemporâneas, como o samba, o *funk* e a cultura *Hip Hop*, por exemplo – que representam processos criativos de ressignificação da diáspora negra. Do contrário, o tão mencionado “exercício da cidadania”, seja na literatura que justifica socialmente suas investigações acerca da análise e avaliação das políticas públicas de esporte e de lazer, incluindo os próprios projetos e programas; seja pensando nas justificativas sociais dos estudos sobre juventudes em alguma medida, deixam-se lacunas em um contexto reprodutor da hierarquização de raças.

Enfatizar as africanidades nos espaços que são, semelhante à escola, igualmente educativos, assim como, enfatizar e posicionar juventudes negras enquanto categoria de análise social nos estudos sobre juventudes no tocante às suas resistências, reclames, pautas e reivindicações históricas e suas trajetórias nos processos de ações individuais e coletivas, é ter, também por intermédio das manifestações da cultura corporal, como as expressões musicais e danças, nas lutas, na capoeira, nas brincadeiras e nos jogos, a sua forma tão expressiva e atuante e, substancialmente, entender as influências da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira na vida coletiva brasileira que poderão ser tematizadas e ressignificadas.

Diante disso, “juventudes negras” se apresenta tanto como corpo coletivo de direitos, portanto, uma categoria de estudo que requer um compromisso com toda a produção que acontece nas margens do saber convencional. Nela, as africanidades expressam sentimentos, comunicam, resistem e reivindicam.

Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5-6, p. 25-36, 1997.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen (Feminismos plurais), 2019.

ARAÚJO, Silvana Martins de. *et al.* **Políticas Públicas e Movimentos Sociais**. Ciências do Esporte, Educação Física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE. EDUFRN. Natal, v. 8, n. 1, 2020.

ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone. Reflexões sobre a relação entre esporte e cidadania. **Arquivos em movimento**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, jul./dez. 2019.

BONALUME, Cláudia Regina. **O esporte e o lazer na formulação de uma política pública intersetorial para a juventude**: a experiência do PRONASCI. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1991.

CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; CASTELLANI FILHO, Lino. O desigual financiamento estadual e municipal das políticas públicas de esporte e lazer pelas diferentes regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v.8, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2021.

CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; MASCARENHAS, Fernando. **O financiamento público do esporte no Brasil**: análise e avaliação. Curitiba: CRV, 2021. 228p.

CASTRO, Suelen Barboza Eiras de. **Políticas públicas para o esporte e lazer e o ciclo orçamentário brasileiro (2004-2011)**: prioridades e distribuição de recursos durante os processos de elaboração e execução orçamentária. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CYMROT, Danilo. **A criminalização do Funk sob a perspectiva da teoria crítica**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Setor de Direito Penal, Universidade de São Paulo, 2011.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal: Edição do Autor, 2016.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol.28, n.1, p. 117-136, 2002.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizonte Antropológico**. v. 16, n.34, p. 49-70, 2010.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

FOREL, Leandro. **Participando na cidade**: um estudo etnográfico sobre a participação em Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Parque Ararigbóia em Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas de emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**. Ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. São Paulo: Difel, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. A emergência da juventude e do lazer como categorias socioculturais da modernidade. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 75, 1999.

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios epistêmicos do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31, n.1, p. 25-49, 2016.

LACERDA, Paulo José Cabral. **A (in)visibilidade do sujeito nas políticas públicas de lazer**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física. Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

LAZZARI, André. **A heterogeneidade de significados da prática futebolística num programa social esportivo**: possibilidades de articulações e de sustentação do programa. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MANNHEIM, Karl. O problema da juventude na sociedade moderna. In: BRITTO, Sulamita. **Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p. 69-94.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Denilson Araújo de. Hip Hop e territorialidades Urbanas: Uma construção social de sujeitos das periferias. In: **Reflexões sobre os “modos de vida” e a socialização dos jovens negros**. Cadernos Penesb, p. 71-113, 2009-2010.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV, p. 591-644, 1990.

PAIS, José Machado. Lazer e Sociabilidades Juvenis - um ensaio de análise etnográfica. **Análise Social**, XXV, p. 591-644, 1990.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc. São Paulo**, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v18n3/03.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

PARREIRA, Fernanda Ramos. **Corpo marginal: o processo de inclusão social nas políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, no município de Goiânia, entre 1997 e 2013**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei 11.645/08 na Educação Física escolar**. 1 ed. Fortaleza: Aliás, 2021.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 23, Mai/ Jun/Jul/Ago, p. 103-118, 2003.

REZENDE, Claudia Barcellos Identidade: O que é ser jovem?, **Revista Tempo e Presença**, n.240, CEDI, p. 4-5, 1989.

RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana. **O lazer na política pública de esporte: uma análise do Programa Segundo Tempo**. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos do Lazer, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROSA, Cristiano Neves da; GADEA, Carlos Alfredo. **Esportes, lazer e vigilância: entre discursos e segurança pública**. Curitiba: Appris, 2016.

ROSA, Cristiano Neves da. **Infraestruturas vivas: uma etnografia das práticas das pessoas na Praça da Juventude, no Guajuviras, Canoas-RS**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Samir Almeida. **O Projeto Centro de Iniciação Desportiva e as políticas esportivas no Distrito Federal**: uma análise à luz dos direitos de cidadania. Dissertação 371 (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SECCO, Evandro Brandão. **O Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e a promoção do lazer**: um estudo de caso no centro Esportivo do Jardim Lavínia no município de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino de africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 155-172, 2005.

SILVA, Juremir Machado da. **1964 – Golpe midiático-civil-militar**. São Paulo: Editora Sulina, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia. **Raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2017.

SOUSA, Rafael Lopes de. **O Movimento Hip Hop**: a anti-cordialidade da “República dos Manos” e a estética da violência. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2012, pág. 21-96.

THOMASSIM, Luis Eduardo Cunha. **O “público-alvo” nos bastidores da política**: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VEIRA, Evaldo. **A ditadura militar 1964-1985**: momentos da República brasileira. São Paulo: Cortez Editora, 2014.



A EDUCAÇÃO FÍSICA ANTIRRACISTA E A LUTA POR VISIBILIDADE DOS/AS AFRO-LATINOS/AS COMO DESAFIO CURRICULAR*

ANTI-RACIST PHYSICAL EDUCATION AND THE STRUGGLE FOR VISIBILITY OF AFROLATINS AS A CURRICULUM CHALLENGE

Luiz Sanches Neto¹
Luciana Venâncio²

Resumo: O objetivo desta investigação é contribuir para a análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas da educação física escolar, especificamente por meio de uma perspectiva antirracista ancorada na visibilidade afro-latina. A justificativa do tema está em como a vinculação dos projetos educacionais de cada país aos interesses econômicos e políticos do mundo globalizado precariza a vida na América Latina. Neste artigo, abordamos a fundamentação teórico-metodológica. Os indícios apontam que os/as professores/as precisam ser antirracistas para fortalecer o esforço coletivo por justiça social nas nações latino-americanas que partilham da condição de culturas colonizadas, sociedades sexistas, economias periféricas e políticas subalternas. Consideramos que as mudanças estruturais nas sociedades não são feitas sem revoltas porque a passividade não redundará em paz.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Antirracismo. População negra. Crítica.

Abstract: The objective of this investigation is to contribute to the critical analysis of the curriculum and pedagogical practices of school physical education mainly through an anti-racist perspective anchored in Afro-Latin visibility. The theme justifies the linking of educational projects in each country to the economic and political interests of the globalized world which makes life in Latin America precarious. In this article, we explore its theoretical-methodological foundations. The findings point to how teachers need to be anti-racist to strengthen the collective effort for social justice in Latin American nations that share the condition of colonized cultures, sexist societies, peripheral economies, and subaltern policies. We consider that structural societal changes are not made without revolts because passivity does not result in peace.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations (ERER). Anti-racism. Black population. Criticality.

¹ Professor Adjunto no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFES-UFC). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos Profa. Dra. Adriana Inês de Paula (AIP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>. E-mail: luizsanchesneto@ufc.br.

² Professora Adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará (IEFES-UFC). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEF-UFRN). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-UFC). Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (GEPEFERS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>. E-mail: luvenancio@ufc.br.

* Artigo recebido em 30 de agosto de 2022. Aceito para publicação em 05 de dezembro de 2022.

Introdução

Os currículos e as práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física precisam ser antirracistas, bem como precisam coadunar-se com a equidade para fortalecer o trabalho coletivo por justiça social, sobretudo nas nações latino-americanas, que partilham da condição de culturas colonizadas, sociedades sexistas, economias periféricas e políticas subalternas (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). A vinculação dos projetos educacionais de cada país aos interesses econômicos e políticos do mundo globalizado precariza a vida de todos/as na América Latina. Como o capitalismo não é sustentável, além do agravamento da miséria e da pobreza, as suas contradições afetam também aqueles/as que assumem discursos enviesados de direita e posições pretensamente elitistas (FREIRE, 2005; SOUZA, 2018, 2019). A noção de precariedade é constante e o seu sentido neoliberal é cada vez mais agudo nos currículos da Educação Física escolar (KIRK, 2020). Além disso, as implicações da escravidão negra à criticidade da Educação Física continuam sendo desconsideradas (SANCHES NETO; OYAMA, 1999). O nosso objetivo neste artigo é contribuir para a análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas da Educação Física escolar por meio de uma perspectiva antirracista ancorada na visibilidade afro-latina.

A pesquisa faz parte de um projeto mais amplo, em andamento, sobre a fundamentação teórico-metodológica da Educação Física escolar em relação à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O desenvolvimento da fase atual da pesquisa emergiu a partir de uma ação afirmativa – na forma de Iniciação Científica – promovida pelo Grupo de Trabalho Temático sobre Relações Étnico-Raciais (GTT-ERER), instituído no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) no final do ano de 2021. Desde então, as ações do GTT-ERER têm sido ampliadas (GUEDES; SANCHES NETO; RODRIGUES, 2022). A ação afirmativa contempla e incentiva estudantes negros/as e indígenas dos cursos de graduação em Educação Física de todas as regiões do Brasil a pesquisarem e participarem de eventos científicos promovidos pelo CBCE (BARBOSA *et al.*, 2022). Neste artigo, nós apontamos a fundamentação teórica e conceitual da pesquisa, à luz da perspectiva afro-latina – como experiência diaspórica da população negra na América Latina e, especificamente, no Brasil – e a partir de indícios levantados previamente por Sanches Neto e Venâncio (2020) e por Sanches Neto *et al.* (2021). Sobre as questões identitárias da população negra no contexto latino-americano, de acordo com Freire *et al.* (2018, p. 14),

[...] cerca de um/a em cada quatro latino-americanos/as identifica-se como afrodescendente. Eles/as compreendem uma população altamente heterogênea e estão desigualmente distribuídos/as por toda a região, mas compartilham uma história comum de deslocamento e

exclusão. Apesar dos ganhos significativos na última década, os/as afrodescendentes ainda estão super-representados/as entre os/as pobres e sub-representados/as nas posições de tomada de decisão, tanto no setor privado quanto no público. A extensão em que a América Latina será capaz de acabar com a pobreza extrema e aumentar a prosperidade compartilhada dependerá, portanto, em grande parte, da inclusão social dos/as afrodescendentes.

À medida que o intercâmbio de pesquisadores/as e professores/as brasileiros/as com seus pares na América Latina é fortalecido, entendemos a relevância de compartilhar e ampliar o acesso às políticas curriculares e práticas pedagógicas da Educação Física escolar (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Nesse sentido, fomentar a participação e viabilizar o engajamento de professores/as-pesquisadores/as e estudantes negros/as em coletivos colaborativos diversifica as perspectivas de compreensão dos processos de escolarização, sendo uma condição necessária ao enfrentamento de práticas racistas. Entendemos que essa condição é fundamental para a criticidade e a emancipação nos contextos escolares em que a Educação Física se materializa. Por isso, buscamos discutir como o entendimento empírico sobre a ascendência africana na América Latina remete aos fatores de exclusão persistente dos/as afrodescendentes. Sob a perspectiva de Freire *et al.* (2018), esse é um passo importante para projetar soluções e refletir sobre alternativas antirracistas, a fim de lidar com as situações com base na experiência acumulada pela região e nos dados disponíveis. Não obstante, as nossas reflexões problematizam a Educação Física escolar a partir de nossa própria perspectiva como professores/as-pesquisadores/as negros/as que vivem no Brasil. Abordamos, a seguir, algumas questões éticas e pragmáticas que perpassam a nossa perspectiva antirracista da Educação Física escolar.

Reflexões sobre a ética pragmática em uma perspectiva neoliberal

No começo deste século, a política pública do Brasil no campo educacional prosseguia com um modelo administrativo e econômico que se concretizava desde a última década do século passado. Aparentemente, o Estado brasileiro estava “crescendo” rapidamente, em termos econômicos, pois havia realizado reformas monetárias, privatizações de empresas estatais e concessões de serviços públicos ao setor privado. A economia em expansão e a redução do índice da inflação tanto atraiu investimento quanto redirecionou o fluxo do capital especulativo internacional no país. A perspectiva econômica daquele período ampliou a influência do setor privado na política educacional pública brasileira e grandes conglomerados universitários formaram-se com capital aberto. Essa foi uma diferença impactante, pois, até então, as principais universidades privadas do país – com cursos de pós-graduação

stricto sensu – tinham caráter filantrópico e confessional. As características daquele modelo tornaram-se mais complexas à medida que Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff venceram eleições consecutivas, conquistando o máximo de dois mandatos como presidentes/as de orientação democrática socialista. Com isso, concretizaram mudanças no contexto econômico e político brasileiro. Houve um processo contínuo de redistribuição de renda para combater desigualdades sociais, mediante políticas “afirmativas” econômicas e educacionais. Ressaltamos, por exemplo, a ampliação de cotas raciais e a legislação que garantiu o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica – 10.639/03 e 11.645/08 (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; SANTIAGO, 2018).

De algum modo, desde então, ambos os modelos – neoliberalismo econômico e socialismo político de coalizão – mesclaram-se ao longo das duas décadas deste século. Houve necessidade de ampliação dos investimentos públicos para subsidiar as políticas “afirmativas”, ao passo que concessões ao setor privado – por meio de redução de impostos pagos por empresas – reduziram paulatinamente a receita do orçamento público. A aposta era que, por um lado, o empoderamento econômico da população mais pobre aumentaria o consumo generalizado de produtos e serviços e que, por outro lado, as empresas poderiam investir mais recursos, gerando empregos, ao invés de pagarem mais tributos ao governo. Assim, à medida que a população se qualificasse, por meio da educação, também o lucro do setor privado aumentaria, bem como a demanda por empregos qualificados. Entretanto, essa é a premissa de um processo longo. Essa premissa não se coaduna à urgência pela lucratividade, bem como à pressa para que a mais-valia seja cooptada. Embora o modelo capitalista seja duradouro – afinal, são séculos de existência permeados por crises estruturais (OYAMA, 2014) –, a sua dinâmica de expansão requer urgência.

Na segunda metade da década passada, a partir de meados de 2015, o modelo econômico brasileiro passou a ser abertamente criticado pelo Banco Mundial. As críticas tratavam da dificuldade do fluxo do capital internacional ampliar sua fixação (com restrições à aquisição e ao registro de propriedade territorial) e o seu poder especulativo no país, devido à tributação diferenciada para empresas majoritariamente nacionais, que estava sendo reduzida. A desoneração fiscal permitia que empresas brasileiras participassem ativamente do mercado regional, brasileiro e latino-americano, bem como competissem com empresas internacionais no âmbito dos mercados da América do Norte, do Caribe e além do continente americano, incluindo os cobiçados mercados “emergentes”. Por conta dessa multiplicidade de fatores, há muita dificuldade em analisar a complexidade do contexto brasileiro, sobretudo por meio de teorias econômicas que vislumbram relações entre variáveis com metodologia *coeteris paribus* (SANCHES

NETO; OYAMA, 1999). É o caso analítico do Banco Mundial que, pela característica precípua de sua organização (baseada nos interesses de grupos financiadores dos países que – isoladamente e em conjunto – detêm o maior PIB mundial), fundamenta-se em pressupostos macroeconômicos conservadores. Assim, o Brasil despencou inúmeras posições em *rankings* internacionais de “nível de investimento” e de aferição de “risco econômico”.

Nesse contexto, havia questões em suspenso que não se coadunavam com a perspectiva neoliberal, como o atendimento às metas do Plano Nacional de Educação (PNE), vinculadas à redistribuição do PIB, e a ampliação das políticas “afirmativas” de empoderamento da população economicamente mais pobre. A discussão sobre a tentativa governamental de burlar o aporte ao Fundo Nacional da Educação Básica (Fundeb) é um exemplo da continuidade das desigualdades estruturais na sociedade brasileira. O Congresso Nacional discutiu o Fundeb, ao fim de julho de 2020, em contexto pandêmico da Covid-19. Quanto às questões em suspenso, as ações abrangiam a dinâmica urbana nas maiores cidades brasileiras, mas impactavam, sobretudo, as áreas do campo e a tensão com negócios agrários, bem como os interesses dos povos nativos e quilombolas e o fluxo migratório entre as cinco regiões do país. A emancipação de institutos técnicos para o nível da educação superior e a criação de universidades públicas afastadas dos centros urbanos são algumas das implicações desse processo (GOMES, 2017b). Além disso, o contexto escolar quilombola necessita de práticas pedagógicas engajadas para fortalecer a educação para as relações étnico-raciais, considerando a historicidade e a realidade dos/as sujeitos/as (PINHO; PINTO, 2019).

A morosidade no processo de redução das desigualdades sociais, em marcha lenta de um lado, bem como a morosidade no processo de agudização do capital especulativo, de outro lado, geraram frustrações e mobilizações em diversos setores economicamente relevantes que, por sua vez, engendraram inúmeras manifestações populares – algumas apoiadas pelo setor privado. Os níveis de criminalidade aumentaram e ocorreram rebeliões em presídios, assim como se intensificaram as ações institucionais – defensoria pública, militares, policiais – e as reivindicações sindicais, de organizações não governamentais, de grupos empresariais e de inúmeros grupos com pautas próprias, como: representatividade das juventudes, diversidade e respeito à população LGBTQIAPN+, qualidade e definição do orçamento para a mobilidade urbana, direitos dos/as trabalhadores/as do campo e sem terra, redimensionamento das habitações nas cidades, ocupações em escolas e universidades como resistência às deliberações políticas sobre privatização da educação pública etc.

Atualmente no país há várias investigações em andamento – principalmente acerca de corrupção e fraudes – sobre políticos/as influentes que participa-

ram da concretização do modelo mercadológico neoliberal, assim como dos/as que apontaram contrapontos à política neoliberal, sobretudo os/as que participaram dos governos progressistas eleitos democraticamente neste século. De certo modo, o respeito à democracia brasileira tem sido sazonal ao longo do processo histórico em pouco mais de um século, desde a abolição da escravidão negra (1888) e da federalização da república (1889), perpassando pela elaboração da constituição nacional democrática (1988), vigente atualmente, que foi promulgada por uma ampla assembleia constituinte. O contexto brasileiro apresenta dívida pública e desemprego em níveis mais baixos do que o modelo estrutural do final do século XX. Porém, a estagnação econômica na segunda metade desta década – após o Brasil ter sediado megaeventos esportivos (como a copa do mundo de futebol masculino e os jogos olímpicos de verão) – potencializou várias medidas governamentais contraditórias. A concretização dessas medidas se deu com o polêmico processo de *impeachment* da presidenta da república, Dilma Rousseff, amparado juridicamente em um dispositivo orçamentário legalista (refutado posteriormente pela suprema corte do país). Houve influência midiática, amplas manifestações populares favoráveis e contrárias e financiamento da principal associação industrial nacional nesse processo, que foi liderado pelo partido político que perdeu todas as quatro eleições presidenciais realizadas neste século, e que conduziu o vice-presidente eleito à presidência, Michel Miguel Elias Temer Lulia. Esse é o contexto ampliado do golpe de Estado concretizado com o processo de *impeachment* em 2016 e que, em continuidade, contribuiu para a eleição presidencial de Jair Messias Bolsonaro em 2018 – um governante autoritário de extrema direita, terrivelmente cristão, misógino, homofóbico e racista – e sua gestão até 2022 (LAVINAS; GENTIL, 2020).

Não obstante, há descontinuidade de políticas públicas e tensão devido a decisões contraditórias dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Há, nesse sentido, discursos genéricos e conflitantes sobre um estado transitório de crise econômica e política. Dentre várias implicações, as medidas governamentais – após o golpe de 2016 até 2022 – apontam: congelamento de gastos federais (afetando o investimento público em Educação e Saúde), privatização de empresas públicas e demissão de servidores/as públicos/as concursados/as em todas as áreas. No campo educacional, há destaque para três frentes: (i) o desrespeito contínuo ao PNE e a ruptura com as metas do plano decenal, que previa aumento do investimento percentual do PIB na educação pública brasileira em todos os níveis; (ii) a redução do investimento na educação pública em todos os níveis durante as próximas duas décadas, que foi fixada mediante emenda constitucional da presidência da república aprovada pela Assembleia Legislativa, sem qualquer consulta popular ou ampla assessoria especializada; (iii) a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se coaduna aos interesses do setor privado, particularmente

de conglomerados educacionais empresariais e grupos editoriais internacionais, subordinando o currículo da escolarização pública à “ética” mercadológica em conformidade com indicadores quantitativos e qualitativos de caráter econômico, segundo o Banco Mundial. Então, essa é a ética pragmática, de orientação neoliberal e estruturada a partir do racismo (ALMEIDA, 2018), a que a Educação Física antirracista precisa se opor contundentemente na contemporaneidade.

Assim, essa questão ética subsidia a noção de justiça curricular na formação de professores/as para a Educação Básica brasileira, incluindo as questões étnicas e raciais na Educação Física escolar (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016; NÓBREGA, 2019). Mais especificamente, entendemos que há elementos curriculares que se coadunam aos conceitos de justiça social e de equidade nos processos de formação de professores/as de Educação Física. De acordo com Sanches Neto *et al.* (2021), o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, tem formado professores/as de Educação Física desde a década passada. Ocorreram mudanças recentes em seu currículo formativo, que, aparentemente, ampliaram o escopo de disciplinas que tratam a justiça social. Há indícios de que a primeira turma de professores/as – formados/as a partir dessas mudanças curriculares – vislumbra a complexidade das questões de justiça social e de equidade a partir da sua experiência de educação universitária no curso (SANCHES NETO *et al.*, 2021). Contudo, é preciso garantir visibilidade às questões étnicas e raciais porque elas permeiam os processos de exclusão e de perpetuação das desigualdades. Conforme Bernardino-Costa (2016), o colonialismo, mediante o racismo, produz uma divisão maniqueísta do mundo entre a zona do ser e a zona do não-ser. No campo progressista, há necessidade de uma cidadania que se coadune e respeite a diversidade existente na sociedade e que construa um modelo para a convivência sobre a base de uma moralidade política que inclui os valores e as aspirações de todos/as que foram excluídos/as discriminados/as ou subjugados/as pelas práticas e discursos hegemônicos e homogenizadores (GARZÓN *et al.*, 2005). Por isso, a condição de origem dos/as estudantes é muito importante de ser assumida (CHARLOT, 2019; VENÂNCIO, 2017), e a ancestralidade africana não pode ser invisibilizada porque ela é indissociável dessa condição. Precisamos combater o que está engendrado nas práticas machistas, homofóbicas, racistas, xenófobas e outras ações discriminatórias difusas que fazem parte do contexto social de barbárie.

A Educação Física antirracista e as intersubjetividades negras

Afro-latinos/as não podem ser invisibilizados/as, esse é o nosso principal pressuposto. De acordo com Nobrega (2019), os estereótipos são construídos a partir de oposições binárias e reforçados culturalmente como verdadeiros, como via

única de entendimento dos processos históricos, ocultando a multiplicidade das diferenças para conservar a invisibilidade e a naturalização na manutenção das desigualdades. Esse entendimento de Nobrega (2019) sobre a Educação Física escolar coaduna-se com a perspectiva antirracista de Santiago (2018), ao defender que a educação das relações étnico-raciais implica ressignificar criticamente o ensino de História e de outros componentes dos currículos escolares. Assim, a invisibilização do conhecimento da História e das intersubjetividades das populações africanas e afro-brasileiras desvaloriza a riqueza sociocultural da humanidade (CAVALLEIRO, 2005). Para Nobrega (2019), a desconsideração da autoestima de estudantes negros/as sustenta a violência do racismo, colaborando para a invisibilidade na percepção da população negra, porque o racismo acontece em dois planos – material e simbólico – mas os debates atuais destacam o combate ao racismo no plano simbólico, considerando as políticas focalizadas e diferencialistas. Contudo, o combate ao racismo no plano material via políticas universalistas parece não abalar os pilares de sustentação do racismo estrutural brasileiro. Conforme Guimarães (1999), o grande desafio para a luta antirracista no Brasil foi, é e continua sendo a invisibilidade do próprio racismo para os/as brasileiros/as, sobretudo os/as brancos e os/as que não se autodeclaram como negros/as.

De acordo com Gomes (2017b), o debate sobre quem é negro/a e quem é branco/a invade o cotidiano dos/as brasileiros/as e ocupa uma dimensão pública em que outros/as sujeitos/as, antes silenciados/as e invisibilizados/as, podem falar, demarcar suas posições, divergir e estabelecer novas negociações. Para Gomes (2017a), o movimento negro tem conseguido expandir a sua interpretação social e política sobre a raça para além do circuito da militância, provocando reações agressivas de setores acadêmicos, midiáticos e políticos. É nesse processo que as ações racistas no cotidiano explicitam que não há cordialidade, no sentido institucional e ambíguo que é vivido na sociedade brasileira, mas que precisam ser confrontadas e punidas de acordo com a lei. Segundo as intelectuais negras Gomes (2017a, 2017b) e Nobrega (2019), é desse modo que a cada dia aprendemos mais sobre as formas como o racismo ambíguo brasileiro opera. Além disso, a produção do silenciamento é reforçada pela oposição binária dos gêneros hegemônicos. Dessa maneira, a invisibilidade dos corpos que causam estranhamento está na condição de instrumento para anular e eliminar o outro/a, que é o/a estranho/a no discurso. Assim, a produção de masculinidades e feminilidades também reforça preconceitos e violências, sobretudo mediante a sub-representação das alunas – mais agudamente das alunas negras – nas aulas de Educação Física (CORSINO, 2015). Para Gomes (2017b), esse problema é agravado nas vidas das estudantes negras pelas diversas dimensões do racismo, desde a falta de representatividade cultural no currículo à falta de representatividade identitária. Mas, então, como podemos visibilizar as

subjetividades negras? E como podemos valorizar as relações intersubjetivas no âmbito da Educação Física escolar?

Reconhecer a interdependência entre raça, classe e gênero (DAVIS, 2016; GONZALEZ, 1983), enaltecendo a complexidade dessa correlação na visibilidade dos/as afro-latinos/as, é um passo importante porque a interação entre elas remete tanto à possibilidade de produção de resistências quanto à manutenção das desigualdades nas aulas de Educação Física (CORSINO, 2015). Nessa perspectiva, os estudos interseccionais são importantes nas escolas e nas universidades como parte do processo formativo de estudantes e de professores/as progressistas. As narrativas compartilhadas são um excelente exemplo de como valorizar criticamente a representatividade das mulheres negras – das professoras negras e das alunas negras – na construção da Educação Física antirracista em concordância com a perspectiva interseccional (VENÂNCIO; NOBREGA, 2020). Nesse sentido, segundo a narrativa de Nobrega (2019) sobre sua intervenção docente, as principais ações de combate ao racismo, de visibilidade à História e à Cultura afro-brasileira e africana na rede municipal de São Paulo foram motivadas pelas Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645/2008 (CORSINO; CONCEIÇÃO, 2016), destacando a educação das relações étnico-raciais nas escolas. Entendemos que é urgente a valorização das identidades, das narrativas de estudantes, de professores/as e de cada pessoa negra porque nenhuma vida pode ser desperdiçada. Para isso, é necessário desconstruir falácias, ainda que amparadas por discursos científicos de “neutralidade”. Conforme Nobrega (2019), a apropriação da ciência em relação ao conceito de raça nos séculos XVIII e XIX reconhecia o contexto sociocultural em que líderes e intelectuais não duvidaram da hierarquia social, justificando-a biologicamente para (re)forçar a sua existência, inferiorizando povos e indivíduos por meio da imposição do processo de assimilação e de conversão. O argumento científico foi uma arma de ataque potente e permanente por mais de um século – com os/as indígenas abaixo dos/as brancos/as, e os/as negros abaixo de todos/as os/as outros/as. Isso potencializou o racismo do ponto de vista social, político e ético (NOBREGA, 2019) e promoveu o genocídio das pessoas negras no Brasil (NASCIMENTO, 2016).

Segundo Munanga (2006), o Brasil criou o seu sistema peculiar de racismo com base na negação do próprio racismo, sendo que os modos contemporâneos de racismo não requerem mais o conceito de raça. As propostas antirracistas não se situam mais no abandono ou na erradicação da raça, que é apenas um conceito, nem no uso amenizado de termos como etnia, identidade ou diversidade cultural, pois o racismo é uma ideologia que abrange todos os conceitos. Por exemplo, a maioria dos países ocidentais pratica o racismo antinegros/as e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias (MUNANGA, 2006). Por isso, para

Nobrega (2019), a Educação Física no processo de escolarização é um dos meios para combater o racismo, potencializando a individualidade dos/as alunos/as para que possam (re)agir e lutar contra ele. Entretanto, conforme Munanga (2006), como o racismo é uma ideologia, a educação escolarizada isoladamente não é capaz de redimensionar o campo ideológico. Não obstante, a educação pode fomentar o sentido de revolta perante o racismo ao revelar as contradições do sistema capitalista que emergiu da escravidão negra (SANCHES NETO; OYAMA, 1999) e as injustiças sistemáticas que permeiam cada contexto diaspórico, em especial na América Latina (ANDREWS, 2004). O racismo é difuso e abrangente, então não basta que a conduta antirracista esteja situada somente em algumas aulas, de algumas disciplinas ou em alguns projetos e que direcionada somente a alguns assuntos, datas etc. Entendemos que todas as dinâmicas convergentes – da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente – que engendram os conteúdos temáticos da Educação Física escolar requerem condutas antirracistas. Por isso, o nosso entendimento é que **todas as aulas de Educação Física devem ser antirracistas**, mediante a intencionalidade pedagógica no tratamento de quaisquer conteúdos e temas (SANCHES NETO, 2017; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). Por fim, apontamos algumas considerações contendo uma síntese dos principais aspectos de nossa investigação, bem como sugestões de encaminhamento.

Considerações

Primeiramente, por um lado, consideramos que as mudanças estruturais nas sociedades não são feitas sem revoltas porque a passividade não redundava em paz. Revoltar-se é assumir que as contradições que engendram o capitalismo desde a transição da escravidão negra e da diáspora africana são injustas e precisam ser combatidas. Os/As afro-latinos/as podem ser pacíficos/as, mas não são passivos/as nem invisíveis. Como proposição teórica e metodológica à Educação Física escolar, compreendemos que os conteúdos temáticos abrangem a perspectiva antirracista à medida que requerem a explicitação da intencionalidade dos/as professores/as e de cada estudante. Mais do que isso, essa perspectiva fomenta a colaboração dos/as professores/as entre si e com os/as alunos/as, como uma comunidade engajada. Tal poderá vir a tornar-se a principal força de intelectualidade, de liderança, de resistência e de potencialização da revolta na América Latina, que seria o professorado antirracista. Para que isso ocorra, apontamos o caminho da colaboração para valorizar as culturas e as identidades afro-latinas e caribenhas. Estamos na década dos/as afrodescendentes (2015-2024), de acordo com a Organização das Nações Unidas (Unesco), em que é necessário valorizar a memória de todas as pessoas que foram vítimas da escravidão e do comércio transatlântico de negros/as escravizados/as. O

Brasil, como projeto de país, tem feito muito pouco nesse sentido. O 38º presidente da república (2019-2022), derrotado em sua tentativa de reeleição, fez ainda menos. Não esperemos que um presidente racista mude. Sejam nós antirracistas e o confrontemos, bem como é necessário que confrontemos quaisquer outros/as racistas. O racismo não deve ser tolerado por nós de modo algum, sob seus múltiplos disfarces, em nenhuma circunstância. Existe uma grande discussão sobre identidade afro-latina no Caribe que ainda não chega ao território brasileiro e que muito nos interessa (DUKE, 2016). As vozes das Américas negras não são conhecidas no Brasil e precisamos confrontar as perspectivas privilegiadas que estão instauradas no continente. Iniciativas como a desta edição da Revista Fórum Identidades são necessárias para que diferentes comunidades afro-latinas sejam reconhecidas e valorizadas. Precisamos colaborar de modo engajado para criar espaços seguros nesses tempos sem precedentes, de modo que tenhamos propósitos com significados sensíveis e transformadores. Precisamos aproveitar cada oportunidade que temos de respirar, compartilhar e aprender nesses tempos... e prosseguirmos.

Por outro lado, como sugestões, apontamos que é necessária a nossa (auto) crítica permanente para que a discussão política seja profunda sobre os problemas acadêmicos e pedagógicos mais específicos na luta antirracista. Defendemos a colaboração de professores/as de Educação Física com pares de diferentes áreas, mas com o cuidado de não abrir mão do conhecimento científico, filosófico, histórico, artístico, estético e ético, devidamente contextualizado e crítico. O nosso engajamento, como professores/as-pesquisadores/as, precisa ser total com os/as estudantes. Porém, nossos modos de agir não podem ser ingênuos e precisam ser pensados, refletidos e planejados, porque a ação feita de qualquer modo, sem criticidade, pode ter efeitos contrários ao esperado, ou seja, pode ser até prejudicial à educação para as relações étnico-raciais, sensível às interseccionalidades, como parte da luta antirracista. O cuidado com a inclusão de todos/as não prescinde da preocupação com as diversas expressões e perversidades da inclusão segundo a ética pragmática neoliberal. A contradição é a base das sociedades em que vivemos e que insiste em invisibilizar os afro-latinos/as ou a visibilizá-los/as apenas para objetificá-los/as nos modos capitalistas de consumo. Consideramos que as nossas ações precisam ir além do ativismo e do voluntarismo político e pedagógico. Precisamos lutar pela abertura a experimentações do que é tido como impossível nos contextos atuais, por mais adversos e repressivos que sejam, que é o desafio antirracista de agenciar as nossas práticas coletivas com o máximo de autonomia possível, respeitando as multiplicidades identitárias e intersubjetivas de nossos/as alunos/as e de nós mesmos/as, como professores/as. Como exemplo, a experiência do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a de povos quilombolas e indígenas nos ensinam que é viável estruturarmos ações a partir das condições

da realidade para a formação antirracista. Nesse sentido, a vontade política é fundamental para visibilizar e potencializar a condição humana dos/as afro-latinos/as, como a iniciativa do governo atual – pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026) – de criação dos Ministérios da Igualdade Racial (MIR), dos Povos Indígenas (MPI) e dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC).

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDREWS, George Reid. **Afro-Latin America, 1800-2000**. Oxford: University Press, 2004.

BARBOSA, Luziangela de Carvalho; OLIVEIRA, Laura Melo de; CORDEIRO, Lucas Luan de Brito; XAVIER, Vanessa Maria Ferreira Luduvino; BEZERRA FILHO, Sérgio Renato; LIMA, Cyntia Emanuelle Souza; SILVA, Iury Crislano de Castro; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A educação para as relações étnico-raciais (ERER) e as proposições teórico-metodológicas da educação física escolar: reflexões entre licenciandos/as. In: SOARES, Wellington Danilo; FINELLI, Leonardo Augusto Couto (Orgs.). **Educação física escolar: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora Científica Digital, 2022, pp. 7-19.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. A prece de Frantz Fanon: oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona! **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, pp. 504-521, jul./set. 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília-DF, 2005, pp. 65-104.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, pp. 161-180, 2019.

CORSINO, Luciano Nascimento. Raça, gênero e a lei 10.639/03 no âmbito da educação física escolar: percepções docentes. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, pp. 247-262, jun./set. 2015.

CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.645-08**. Curitiba: CRV, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUKE, Dawn. **A escritora afro-brasileira: ativismo e arte-literária**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

FREIRE, German; DIAZ-BONILLA, Carolina; SCHWARTZ ORELLANA, Steven; SOLER LOPEZ, Jorge; CARBONARI, Flavia. **Afro-descendants in Latin America: toward a framework of inclusion**. Washington: World Bank, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10986/30201>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. Limites da direita; neoliberais e progressistas; esquerdas e direita. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 7ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 2005, pp. 37-44; 59-72.

GARZÓN, John Jairo; OBANCO, Aristίδes; OCAMPO, Rodrigo; TORRES, Hermes Raúl (Orgs.). **Identidad y reconocimiento: una mirada desde la ética política**. Cali: Universidad del Valle, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017a.

GOMES, Nilma Lino. Políticas públicas para a diversidade. **Revista Sapere Aude**, v. 8, n. 15, pp. 7-22, 2017b.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antônio Machado da *et al.* **Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos**. Brasília: Anpocs, 1983, pp. 223-244.

GUEDES, Ivy; SANCHES NETO, Luiz; RODRIGUES, César. Sessão temática (ST 46): relações étnico-raciais e educação física. In: ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (Org.). **Anais do XII COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as – Democracia, poder e antirracismo: avanços, retrocessos legais e ações institucionais**. Recife: ABPN, CONNEABS, 2022, pp. 1745-1758.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and physical education**. London: Routledge, 2020.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise. Social policy since Rousseff: misrepresentation and marginalization. **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 2, pp. 101-116, mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0094582X19894952>. Acesso em: 11 dez. 2022.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar/** Guarulhos, 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

OYAMA, Edison Riuitiro. *Lenin educação e revolução*. Jundiaí-SP: Paço Editorial, 2014.

PINHO, Vilma Aparecida de; PINTO, Fábio Coelho de. Educação escolar quilombola: uma reflexão no contexto da educação para as relações étnico-raciais. **Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 30, n. 1, pp. 113-129, 2019.

SANCHES NETO, Luiz. A intencionalidade pedagógica de um professor-pesquisador: “verdades inconvenientes” em uma aula temática sobre capoeira e sexualidade. In: VENÂNCIO, Luciana et. al (orgs.). **Educação Física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017, pp. 169-189.

SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, São Paulo, n. 9, pp. 45-71, 1999. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade das afrolatin@s como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel Porto; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020. p. 29-41.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; OVENS, Alan Patrick. A socially-critical curriculum for PETE: students’ perspectives on the approaches to social-justice education of one Brazilian programme. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 7, pp. 704-717, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1839744>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SANTIAGO, Carina dos Santos. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história: propostas de implementação em sala de aula**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SOUZA, Jessé. Patriarcalismo e escravidão. In: SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018, pp. 153-177.

SOUZA, Jessé. O racismo de nossos intelectuais: o brasileiro como vira-lata. In: SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019, pp. 12-36.

VENÂNCIO, Luciana. Narrative of experience from school physical education: the case of a Brazilian woman. In: MENJA, Juanjo; GARCÍA-VALCÁRCEL, Ana; PEÑALVO, Francisco José García; DEL POZO, Marta Martín (Orgs.). **Search and research: teacher education for contemporary contexts**. Salamanca: Aquilafuente, 2017, pp. 419-427.

VENÂNCIO, Luciana; NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020.



A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER CAMPONESA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: CONSTRUÇÃO DE UM ESTADO DO CONHECIMENTO*

THE (IN)VISIBILITY OF PEASANT WOMEN IN ACADEMIC PRODUCTIONS: CONSTRUCTION OF A KNOWLEDGE STATE

Raiane Torres da Silva¹

Lindercy Francisco Tomé de Souza Lins²

Resumo: Os estudos científicos referentes às mulheres rurais costumam reforçar seu papel dentro das propriedades, dando ênfase sobretudo às condições das trabalhadoras não remuneradas e pouco valorizadas. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar, por meio de um estado do conhecimento, as pesquisas acadêmicas em torno das trabalhadoras rurais, buscando compreender o papel atribuído a essas mulheres. Trata-se de um estudo do tipo estado do conhecimento sobre as trabalhadoras rurais. A abordagem elencada é qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Os dados foram coletados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores “Mulher camponesa”, “Trabalho rural” e “Trabalhadoras”. Adotamos como recorte temporal o espaço de 2016-2020. No total, obtivemos 9 produções para a análise, sendo 2 teses e 7 dissertações. No geral, as pesquisas se limitaram a discutir a atuação dos movimentos sociais perante os anseios das mulheres trabalhadoras rurais. A produção do estado do conhecimento nos possibilitou conhecer os principais enfoques acerca da temática pesquisada e, a partir disso, lançar novas perspectivas de discussão.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Trabalhadoras rurais. Mulheres.

Abstract: Scientific studies referring to rural women tend to reinforce their role within the properties, emphasizing above all the conditions of unpaid and undervalued workers. In this sense, this research aims to analyze, through a state of knowledge, academic research on rural workers, seeking to understand the role assigned to these women. This is a state-of-the-knowledge study on female rural workers. The listed approach is qualitative, exploratory and descriptive in nature. Data were collected from the CAPES Catalog of Theses and Dissertations, using the descriptors “Peasant woman”, “Rural work” and “Workers”. We adopted the 2016-2020 space as a time frame. In total, we obtained 9 productions for analysis, 2 theses and 7 dissertations. In general, the research was limited to discussing the role of social movements in the face of the wishes of rural women workers. The production of the state of knowledge allowed us to know the main focuses on the researched theme and, from that, launch new perspectives for discussion.

Keywords: State of knowledge. Rural workers. Women.

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3047-9545>. E-mail: raianetorre1@gmail.com.

² Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7344-8250>. E-mail: lindercylins@uern.br.

* Artigo recebido em 03 de julho de 2022. Aceito para publicação em 01 de dezembro de 2022.

Introdução

No campo, as mulheres desempenham inúmeros e importantes papéis (CARNEIRO, 1994), no entanto, debates em torno dessas questões são escassos. Os estudos referentes às mulheres rurais reforçam seu papel dentro das propriedades, dando ênfase sobretudo às condições das trabalhadoras não remuneradas e pouco valorizadas. Ainda que pesquisas desse cunho sejam relevantes, é importante enxergar a mulher rural e suas múltiplas facetas, bem como sua atuação na política e nos debates em torno das questões de gênero, por exemplo (SILVA; SCHNEIDER, 2010).

Trata-se, aqui, de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Para Minayo (2010, p. 18), pesquisas qualitativas buscam responder questões particulares das Ciências Sociais, não tendo a quantificação dos dados como pressuposto. Na concepção da autora, “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. Desse modo, questionamos: como a mulher camponesa é apresentada nas pesquisas acadêmicas de nível mestrado e/ou doutorado? Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo analisar as pesquisas acadêmicas em torno das trabalhadoras rurais, buscando compreender o papel atribuídos a essas mulheres.

Por se tratar de um estado do conhecimento, a busca foi realizada em apenas um setor de publicação – o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Devido ao limite de páginas estabelecidos para um artigo científico, adotamos como recorte temporal o espaço de 2016 a 2020. Vale citar que, no momento da busca – 01 a 07 de julho de 2021 –, ainda não existiam trabalhos referentes ao ano de 2021.

O referido banco de dados foi selecionado em razão do significativo número de trabalhos armazenados, de diversas áreas de conhecimento. Assim, esta pesquisa nos possibilitou rastrear o que já foi construído servindo de orientação na construção pesquisa bibliográfica acerca do objeto de pesquisa. No total, obtivemos 9 pesquisas sobre as trabalhadoras rurais, sendo 2 teses e 7 dissertações. Para catalogar as informações colhidas, foram lidas e analisadas na íntegra as pesquisas selecionadas.

Quanto à estrutura do artigo, dividimo-nos em 3 seções, que, de forma articulada, buscam atingir o objetivo da pesquisa. Na primeira seção, escrevemos acerca dos povos inferiorizados na história. Aqui, consideramos a mulher trabalhadora rural como uma categoria vista como “subalterna” da nossa história; na segunda, sistematizamos os procedimentos realizados para a coleta dos dados; e, na terceira, apresentamos os resultados e a discussão das informações colhidas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A (in)visibilidade dos grupos subalternos

A pergunta trazida no título da obra da indiana Gayatri Chakravorty Spivak, “*Pode o Subalterno Falar?*”, carrega uma série de interpretações e reflexões acerca dos povos silenciados e/ou inferiorizados pela sociedade. Para Spivak (2010, p. 12), um sujeito subalterno é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituída pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Logo, trabalhadores, povos indígenas, afro-brasileiros e mulheres estão vistos como subalternos e marginalizados, e suas histórias, quando escritas e contadas, são apresentadas sob a visão do olhar dominante.

Sobre a inferioridade do gênero feminino, Spivak (2010, p. 15) reflete que a “mulher como subalterna não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir”. Esse silenciamento em torno da mulher também é enfatizado por Louro (1997, p. 17) quando menciona que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência”. Tal invisibilidade foi construída e disseminada pelos povos dominadores que pensam a mulher de forma homogênea. Conforme frisa Louro (1997, p. 17), “é preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o ‘verdadeiro’ universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres”.

Para Bourdieu (2002), a divisão entre os sexos está presente na sociedade, sendo muitas vezes enxergada como um processo natural e inevitável. O autor apresenta o conceito de dominação masculina, o qual o define como sendo uma violência simbólica, invisíveis a suas próprias vítimas, sendo exercida nos múltiplos espaços públicos e privados. Bourdieu (2002) ressalta que essa dominação masculina deveria ser o principal foco das lutas feministas.

No campo, os discursos de dominação masculina também são disseminados. Aos homens são atribuídas as tarefas de produzir alimentos, enquanto a mulher deve desenvolver atividades domésticas e cuidar daquilo que já foi produzido pelo homem (cuidar do que já foi plantado). O homem passa a ser enxergado como ativo, responsáveis por tarefas físicas e a mulher passiva, conforme ressalta Shiva (2001, p. 68):

Se o monopólio dos homens que eram considerados responsáveis pela produção; as mulheres ocupavam-se apenas da reprodução ou recreação que, em vez de serem tratadas como produção renovável, eram vistas como não produtivas. A atividade, enquanto puramente masculina, foi concebida com base na dissociação entre a terra e a semente, e a associação de uma terra inerte e vazia com a passividade feminina.

As atribuições de papéis e tarefas designadas às mulheres também são questionadas por Louro (1997). Para a autora, não existe uma “vocação” estabelecida para cada sexo. No entanto, essas ideias continuam sendo disseminadas na sociedade, inclusive no campo científico, onde é possível notar uma inferiorização e uma homogeneidade em relação ao “outro”; no entanto, sabemos que esses sujeitos são distintos com características múltiplas, conforme destaca Spivak (2010, p. 57), “o sujeito subalterno colonizado é irremediavelmente heterogêneo”.

Desse modo, enxergamos como emergente uma discussão em torno dos subalternos. É chegado o momento de os subalternos serem ouvidos e narrarem sua verdadeira história. Quando os povos subalternos entram em cena no âmbito acadêmico, uma história começa a ser re(escrita), dessa vez pautada na pluralidade.

Estado do conhecimento: caminhos e pressupostos para sua construção

No Brasil, nos últimos 15 anos, notamos um aumento significativo nas pesquisas acadêmicas, oriundo sobretudo da ascensão de cursos de graduação e de pós-graduação (FERREIRA, 2002). Nesse sentido, algumas temáticas de estudo estão se tornando escassas, e outras repetidas. Assim, pesquisadores estão recorrendo a pesquisas do tipo estado do conhecimento com a finalidade de realizar uma busca bibliográfica acerca do seu objeto. As pesquisas do tipo estado do conhecimento apresentam cunho bibliográfico. Para Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Através desse estado do conhecimento buscamos compreender e analisar o que tem sido produzido a respeito das mulheres rurais, de maneira a ampliar os horizontes para o que ainda pode ser analisado; observar quais os espaços atribuídos aos sujeitos desta pesquisa, percebendo as contribuições prescritas pelas produções já publicadas.

A pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 01 a 07 de julho de 2021. Segundo Ferreira (2002, p. 261), os catálogos desenvolvem um importante papel, pois “catálogos criam condições para que maior número de pesquisadores interessados em temas afins estabeleçam um primeiro contato, possibilitando circulação e intercâmbio entre a produção construída e aquela a construir”. Sobre o catálogo da CAPES, a autora informa que

[...] trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (FERREIRA, 2002, p. 261).

Quanto aos descritores, utilizamos “*Mulher camponesa*”, “*Trabalho rural*” e “*Trabalhadoras*”. Os termos foram inseridos no local de busca entre aspas (“”) e separados por ponto e vírgula (;). Na primeira busca, com esses descritores, foram encontrados 1857 trabalhos relacionados ao tema. Visto o número grandioso de produções, realizamos dois filtros: no primeiro delimitamos o recorte temporal (2016-2020); e no segundo, Grande Área do Conhecimento (Ciências Humanas), condensando para 184 ocorrências. Com esse segundo filtro, desconsideramos as demais áreas de conhecimento por não estudarem como prioridade a trabalhadora rural sob a perspectiva social e heterogeneizada. Bourdieu (2002) frisa que constantemente mulheres são categorizadas de forma homogênea. Nesse sentido,

o princípio da inferioridade e da exclusão da mulher, que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico (BOURDIEU, 2002, p. 27).

Verificamos que algumas das 184 ocorrências não exibiam ligação com o objeto de pesquisa. Algumas discutiam a inserção do trabalho da mulher em diversas áreas como costura, doméstica, docência. Embora debates sobre essas temáticas sejam de total relevância, distanciam-se do interesse desta pesquisa. Ao estabelecer o meio rural como campo de atuação, alguns trabalhos foram descartados por apresentarem o meio urbano como área de concentração.

Vale ressaltar que, das 184 ocorrências mencionadas, algumas constaram a informação “Trabalho anterior à Plataforma Sucupira”, não apresentando nem o resumo para a leitura. Em outras, não continha a temática trabalhadora rural no título ou, ainda, não fizeram nenhuma relação com os descritores empregados para a busca. Das produções condensadas posteriores aos dois filtros, apenas 9 foram consideradas para a análise, as quais seguem descritas abaixo (quadro 1) – da mais antiga para a mais atual.

Quadro 1: Teses e Dissertações selecionadas para a análise.

Autor (a)/ Título	Instituição/ Tipo de Trabalho/Área do programa	Ano
1. SILVA, Camilla de Almeida. “O que a gente quer para um, a gente quer pro outro”: uma análise sobre as questões de gênero e a agenda política dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na fruticultura irrigada do polo Petrolina/PE-Juazeiro/BA	Universidade Federal de Campina Grande Dissertação Ciências Sociais	2016
2. PIRES, Silvana Maciel. A atuação da associação de mulheres trabalhadoras rurais no contexto das políticas de segurança alimentar e a constituição de novas territorialidades em Santaluz – Bahia	Universidade Estadual de Feira de Santana Dissertação Planejamento Territorial	2016
3. FERNANDES, Alexsandra de Souza. Saúde Mental e políticas públicas: um estudo com mulheres rurais no município de Mairi – BA	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Dissertação Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social	2017
4. GALINDO, Erika Danielle Silva. Pois, sem mulher a luta vai pela metade: a participação das mulheres jovens trabalhadoras rurais e as repercussões no sindicalismo	Universidade de Brasília Dissertação Sociologia	2017
5. GOMES, Rita de Cassia Machiarei. Narrativas de si em movimento - uma genealogia da ação política de mulheres trabalhadoras rurais do sul do Brasil	Universidade Federal de Santa Catarina Tese Psicologia	2017
6. VIEIRA, Iasmim de Araújo. “A Estrada da Sabedoria”: a produção de conhecimento no interior do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural no Nordeste (MMTR/NE)	Universidade Estadual de Campinas Dissertação Sociologia	2017
7. ZARZAR, Andrea Lorena Busto. Movimentos sociais de mulheres rurais no Brasil: a construção do sujeito feminista	Universidade Federal de Pernambuco Tese Sociologia	2017
8. SANTOS, Cristiane Nascimento. Desafios da participação das mulheres no sindicalismo rural no território Chapada Diamantina: Elaboração de guia orientador com foco nas questões de gênero	Universidade Estadual de Feira de Santana Dissertação Planejamento Territorial	2018
9. SOUZA, Eleuza. A participação das trabalhadoras agricultoras no STTR/Cametá: trajetória histórica, lutas e constituição da mulher em ser social	Universidade Federal do Pará Dissertação Educação	2019

Fonte: Elaborada pelos autores (2021)

Embora tenhamos utilizado o filtro temporal compreendido no período de 2016 a 2020, o ano de 2017 apresenta o maior número de pesquisas (5), enquanto 2020 não teve trabalhos selecionados para análise. Nas pesquisas analisadas, destacaram-se como palavras-chave “Trabalhadoras rurais”, “mulheres rurais” e “sindicalismo rural”. Notamos que os 2 primeiros termos se assemelham com os descritores utilizados na elaboração do estado do conhecimento. Quanto aos teóri-

cos identificados nos trabalhos, quando mencionados, Maria José Carneiro (1994) encontra-se como a autora mais citada. A referida autora discute o papel desempenhado pelas mulheres trabalhadoras rurais, bem como suas principais reivindicações e estratégias de resistência.

Proposições acerca das teses e dissertações selecionadas para a análise

A busca realizada no Catálogo da CAPES nos possibilitou conhecer os principais enfoques acadêmicos estabelecidos para a mulher trabalhadora rural. A seguir, discorreremos brevemente sobre as teses e dissertações selecionadas para compor esse estado do conhecimento, apresentando aspectos como objetivos, procedimentos metodológicos e os principais resultados.

Em sua dissertação, Silva (2016) analisa em que sentido os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do polo Petrolina/PE-Juazeiro/BA atuam nas demandas e questões “específicas” das mulheres trabalhadoras rurais sindicalizadas. A pesquisa foi desenvolvida a partir da observação direta, com realização de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Como resultado, foi possível notar que os interesses das mulheres rurais são inseridos nas pautas dos sindicatos. Entretanto, ainda existe um árduo caminho para que essas trabalhadoras rurais sejam ouvidas pela sociedade, em especial, na classe política.

Pires (2016) discutiu acerca das trabalhadoras rurais atreladas à Associação do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da Agricultura Familiar (AMMTRAFAS) no contexto do município de Santaluz na Bahia, destacando as mudanças ocorridas na vida dessas mulheres após sua participação. Quanto aos procedimentos metodológicos, a autora adotou as abordagens qualitativa e quantitativa e utilizou como instrumentos para coletar e sistematizar informações a pesquisa bibliográfica e documental, a observação participante, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas. A dissertação concluiu que a inserção das agricultoras nesses programas contribuiu de forma significativa para geração de emprego e renda. A atuação da AMMTRAFAS serviu ainda para a valorização e o fortalecimento das mulheres trabalhadoras rurais.

A dissertação de Fernandes (2017) teve como objetivo identificar os fatores que podem levar as mulheres trabalhadoras rurais do Município de Mairi, no Estado da Bahia, a desenvolverem um quadro de transtorno mental. Para isso, adotou-se como método de pesquisa o estudo de caso. Os resultados evidenciaram que mulheres trabalhadoras rurais apresentam elevado grau de ansiedade, chegando, em alguns casos, a desenvolver depressão. Dentre os fatores responsáveis estão a falta de atendimento médico e psicológico na zona rural, que as obriga a se deslocar até a zona urbana para realizar uma consulta, além da dura

jornada de trabalho, com baixa remuneração e valorização. Apesar disso, as entrevistadas relataram satisfação com o trabalho de lavradoras, uma vez que contribuem com a renda da casa.

Galindo (2017) analisou a participação das jovens trabalhadoras rurais no sindicalismo e sua repercussão para a ação sindical, no âmbito da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG). A metodologia adotada na pesquisa foi o uso de narrativas bibliográficas de 3 dirigentes sindicais, as quais desempenharam a função de Secretárias de Jovens Trabalhadoras Rurais da CONTAG no período de 2001 a 2017. Foi possível compreender por meio dessas narrativas as principais possibilidades e sentidos do sindicalismo e do trabalho rural na vida dessas mulheres. A pesquisa evidenciou o movimento sindical como uma instituição que possibilita a inserção dessas mulheres camponesas em assuntos ligados à política e à igualdade de gênero.

A tese de Gomes (2017) apresentou como objetivo geral levantar discussões em torno das questões de gênero e ruralidade, tendo como sujeito de pesquisa mulheres trabalhadoras rurais participantes de movimento social do campo da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Na pesquisa, adotaram-se narrativas de vida dessas mulheres como metodologia. Gomes (2017) evidenciou que, por meio de lutas e embates, a participação dessas mulheres nos movimentos sociais resultou em avanços e conquistas, sobretudo na identificação da mulher enquanto trabalhadora rural, além do acesso aos benefícios e programas sociais.

Vieira (2017) investigou a produção de conhecimento no interior do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural do Nordeste (MMTR/NE). Para isso, analisou a formação política da Escola de Educadoras Feministas (EEF). Esse curso é ofertado desde 2004 a mulheres camponesas e tem como objetivo discutir o feminismo nas zonas rurais. A metodologia aplicada considerou a observação e a participação nessas formações nos estados que compõem a Região Nordeste, bem como entrevistas com algumas das participantes. A dissertação evidenciou a identificação dessas mulheres camponesas com o que a autora chama de feminino rural, sobretudo no que se refere à autonomia financeira, à união feminina e ao pertencimento ao meio e às atividades rurais.

Os movimentos sindicais e o feminismo rural também foram objetos de pesquisa da tese de Zarzar (2017). A referida autora buscou refletir sobre a atuação do feminismo nos movimentos sociais de mulheres rurais. Como metodologia, empregaram-se a revisão de literatura, uma pesquisa documental nos acervos dos movimentos selecionados e entrevistas semiestruturadas realizadas com mulheres que atuam nesses movimentos. Como resultado, foi possível notar que as mulheres camponesas que participam de movimentos sociais rurais se envolvem em pautas coletivas como agroecologia, soberania alimentar, agricultura familiar e economia feminista.

Santos (2018) analisou as questões de gênero no meio rural e as possíveis implicações que essas discussões podem trazer. Dessa forma, a autora da dissertação recorreu às lideranças femininas do Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STRs) no âmbito dos municípios que compõem o Território de Identidade Chapada Diamantina, com o propósito de identificar o perfil dessas líderes sindicais. Os resultados observados foram que essas mulheres são em sua maioria jovens; dividem as atividades domésticas com outro membro na residência; algumas delas tiveram acesso ao Ensino Superior; e orgulham-se de desenvolverem tarefas no meio rural.

Por fim, a dissertação de Souza (2019) teve como finalidade analisar a participação da mulher trabalhadora agricultora nos movimentos sindicais. Em aspectos metodológicos, a pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa, utilizando-se de técnicas de levantamento de dados, tais como a revisão da literatura e a análise documental. Dentre os documentos analisados encontram-se os registros das reivindicações femininas junto ao STTR/Cametá. Como resultado, evidenciou-se que dentre as conquistas das trabalhadoras rurais nessas entidades estão: auxílio-doença, auxílio maternidade e pensão por morte, bem como projetos de renda. O STTR é capaz de promover ainda uma emancipação financeira e política das mulheres rurais.

Uma peculiaridade dessas pesquisas é o fato de elas serem escritas por mulheres, logo, vemos mulheres escrevendo sobre outras mulheres. Tal fato é semelhante ao defendido por Louro (1997) quando ressalta que, diante do silenciamento em torno da história feminina, mulheres buscam (re)escrever suas histórias. Desse modo, “há uma disposição para que pesquisadoras mulheres se ocupem em discutir ou construir uma História, uma Literatura, ou uma Psicologia *da mulher*” (LOURO, 1997, p. 18). Pesquisadoras que deram vozes àquelas que historicamente eram silenciosas e silenciadas, “focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano” (LOURO, 1997, p. 19).

Notamos que o maior número dos trabalhos de mestrado e doutorado envolvendo o trabalho e a mulher camponesa estão associados à resistência desse grupo, destacando sobretudo a atuação dos sindicatos dos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Essas instituições desempenham, dentre outros papéis, o de porta voz de um povo que constantemente é diminuído ou silenciado da nossa sociedade. Ao ingressarem nos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, as mulheres buscam muito além de um representante trabalhista legal, mas enxergam na instituição uma oportunidade para atuar diretamente em assuntos ligados à política, a direitos e a melhores condições de trabalho, a direitos das mulheres e à igualdade de gênero.

Carneiro (1994) frisa que a participação das mulheres nos movimentos sociais no campo torna uma característica singular na década de 1980, quando foram realizados encontros com foco nas questões femininas e o meio rural. A autora destaca que as principais reivindicações das mulheres do campo estão as relacionadas à condição socioeconômica e às reivindicações pela cidadania.

Nas pesquisas de Pires (2016), Fernandes (2017), Gomes (2017), Vieira (2017) e Santos (2018), foi possível notar ainda um sentimento de orgulho de pertencer e trabalhar no campo. Tal sensação é assinalada em menções como: “Eu sou mulher, sou nordestina e tenho muito orgulho, sou de Pernambuco e tenho orgulho” (VIEIRA, 2017, p. 147). Desse modo, essas mulheres sentem vaidade daquilo que historicamente foi encarado como ruim, como inferior, como subordinado.

Os trabalhos analisados apresentam áreas de atuações distintas (Sociologia, Planejamento territorial, Psicologia, Educação, Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social), o que nos leva a refletir sobre o leque de possibilidades acerca das discussões em torno da trabalhadora rural.

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento a respeito das mulheres trabalhadoras rurais com o objetivo de apresentar um levantamento bibliográfico acerca da temática. A pesquisa nos possibilitou conhecer os eixos mais e/ou menos explorados do nosso objeto de pesquisa, e, a partir disso, elencamos novas perspectivas de discussão e atenção a serem dadas nos diferentes espaços.

Após a análise dos 9 trabalhos selecionados para a pesquisa, percebemos que a temática se apresenta timidamente nas esferas acadêmicas. Esse fato pode ser resultado da escrita dos povos dominantes, aos quais permeiam nossa história. De maneira geral, parte significativa das autoras apontaram a importância dos movimentos sindicais nas reivindicações dos direitos dessas trabalhadoras rurais. Logo, foi possível notar que essa instituição serve como porta voz dessas mulheres que cotidianamente são silenciadas pela sociedade.

Realizar esse tipo de pesquisa foi essencial, visto que há uma diversidade de caminhos pelos quais as trabalhadoras rurais foram e podem ser investigadas, bem como inferir que ainda são relativamente poucas as produções acadêmicas sobre o tema, considerando a plataforma pesquisada – Catálogo da Teses e Dissertações da CAPES – e o quantitativo de produções coletadas. Além disso, é importante considerar a importância que o estado do conhecimento gera, expandindo a nossa visão acerca das produções indexadas.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª edição, 2002.
- CARNEIRO, Maria José. **Mulheres no campo**: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. Estudos Sociedade e Agricultura, 1994.
- FERNANDES, Alexsandra de Souza. **Saúde mental e políticas públicas: um estudo com mulheres rurais no município de Mairi – BA**. 2017, 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cruz das Almas, 2017.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em: 30 jun. 2021.
- GALINDO, Eryka Danyelle Silva. **Pois, sem mulher a luta vai pela metade: a participação das mulheres jovens trabalhadoras rurais e as repercussões no sindicalismo**. 2017, 162 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- GOMES, Rita de Cassia Maciazeki. **Narrativas de si em movimento: uma genealogia da ação política de mulheres trabalhadoras rurais do sul do Brasil**. 2017, 231 f. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- PIRES, Silvana Maciel. **A atuação da Associação de Mulheres Trabalhadoras Rurais no contexto das políticas de segurança alimentar e a constituição de novas territorialidades em Santaluz – Bahia**. 2016, 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial Instituição de Ensino) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.
- SANTOS, Cristiane Nascimento. **Desafios da participação das mulheres no sindicalismo rural no território Chapada Diamantina: elaboração de guia orientador com foco nas questões de gênero**. 2018, 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento Territorial Instituição de Ensino) - Universidade Estadual de Feira De Santana, Feira de Santana, 2018.
- SHIVA, Vandana. **Biopirataria: a pilhagem da natureza e do conhecimento**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- SILVA, Camilla de Almeida. **“O que a gente quer para um, a gente quer pro outro”: uma análise sobre as questões de gênero e a agenda política dos Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na fruticultura irrigada do polo Petrolina/PE-Juazeiro/BA**. 2016, 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

SILVA, Carolina Braz de Castilho; SCHNEIDER, Sérgio. Gênero, trabalho rural e pluratividade. In: SCOTT, P. ; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (org.). **Gênero e geração em contextos rurais**. Florianópolis: Mulheres, 2010.

SOUZA, Eleuza de. **A participação das trabalhadoras agricultoras no STTR/Cametá: trajetória histórica, lutas e constituição da mulher em ser social**. 2019, 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIEIRA, Iasmim de Araújo. **“A Estrada da Sabedoria”: a produção de conhecimento no interior do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural no Nordeste (MMTR/NE)**. 2017, 197 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ZARZAR, Andrea Lorena Butto. **Movimentos sociais de mulheres rurais no Brasil: a construção do sujeito feminista**. 2017, 300 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.



QUAL É O (NÃO) LUGAR DE IDENTIDADES SUBALTERNIZADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM QUÍMICA?*

WHAT IS THE (NON) PLACE OF THE SUBORDINATED IDENTITIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN CHEMISTRY?

Elisson Lima Santos¹
Edinéia Tavares Lopes²
Gerson de Souza Mol³

Resumo: Buscamos, com esta pesquisa, analisar os (não) espaços de identidades subalternizadas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química de uma universidade federal nordestina e problematizar como elas (não) estão sendo propostas nos processos formativos iniciais de docentes em Química. Para isso, adotamos a análise documental e de discurso, a partir das quais constatamos haver poucos espaços para que as identidades sejam elaboradas nos processos de formação inicial de docentes em Química, contribuindo para a existência de um maior alinhamento com a manutenção dos sistemas hegemônicos atuais.

Palavras-chave: Identidades. Gênero. Sexualidade. Étnico-Racial. Projeto Pedagógico de Curso. Formação docente.

Resumen: This research aims to analyze the (non) spaces of subordinated identities in the Course Pedagogical Project in Chemistry at a northeastern federal university and to problematize how they are (not) being proposed in the initial formative processes of Chemistry teachers. For this, we adopted document and discourse analysis, from which we found that there are few spaces for identities to be elaborated in the initial training processes of Chemistry teachers, contributing to the existence of a greater alignment with the maintenance of current hegemonic systems.

Keywords: Identities. Gender. Sexuality. Ethnic-Racial. Course Pedagogical Project. Teacher training.

¹ Mestrando/e/a no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS). Graduado/e/a em Química Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Participante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal de Sergipe (NEABI/UFS) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE). rid46206. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6285-0535>. E-mail: 1999elissonlima@gmail.com.

² Professora Associada da UFS. Membro do GEPIADDE e do NEABI-UFS. Docente orientadora nos PPGED e no PPGECIMA - UFS. rid46205. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3842-2092>. E-mail: edineiat@academico.ufs.br.

³ Professor Associado do Instituto de Química e docente orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – PPGEduc, Universidade de Brasília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1964-0513>. E-mail: gmol@unb.br.

* Artigo recebido em 30 de outubro de 2022. Aceito para publicação em 20 de dezembro de 2022.

Palavras iniciais

Este artigo está inserido na perspectiva do programa de investigação Modernidade/Colonialidade - MC, que busca (re)construir um mundo a partir das demandas da América Latina e demais localidades colonizadas pela Europa Centro-Ocidental por meio de uma práxis crítica ao modelo moderno-colonial, bem como às suas construções (ESCOBAR, 2003). Por isso, esta pesquisa não é neutra, asséptica ou localizada fora do campo pessoal-coletivo; na verdade, ela é provocativa de estranhamentos, tal como crises que promovam reflexões e (re)ações para modificar o que é problematizado nos parágrafos que se seguem.

Portanto, as análises deste trabalho são apresentadas dentro do recorte sócio-histórico, geopolítico e econômico-cultural do Sul Global. São pessoais porque partem de um processo de reviver as experiências de violências simbólicas sofridas nos ambientes institucionais de educação e coletivas por buscar inter-relacioná-las sob o contexto dos movimentos sociais de reparação e superação dos processos subalternizantes. Assim, foram analisadas questões sobre gêneros e sexualidades, tal como étnico-raciais (negras e indígenas).

Essas temáticas foram investigadas no Projeto Pedagógico de Curso – PPC de Licenciatura em Química – LQ da Universidade Federal de Sergipe – UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho, localizado na cidade de Itabaiana, região Agreste de Sergipe. Investigar os (não) espaços dessas identidades culturais na proposta de formação docente em Química parte da concepção de que há uma obrigatoriedade legal (BRASIL, 2003, 2004a, 2004b, 2004c, 2006, 2008, 2012a, 2012b, 2015a, 2015b), tal como uma necessidade de construir um compromisso ético pessoal-coletivo que ponha fim aos processos moderno-coloniais de subalternização capitalista.

Ou seja, essas questões devem ser trabalhadas tanto nos campos das Ciências Humanas e Sociais quanto nos das Exatas e da Natureza, as quais, inclusive, têm sido construídas sobre os fundamentos da exclusão de quem não se localiza no espaço identitário do homem burguês euro-branco-cis-heteronormativo e centrado (cientista), fazendo com que mulheres, pessoas dissidentes de gênero e sexualidade, negras, indígenas e de outros espaços geográficos estivessem no mesmo local da natureza, o de objeto de investigação (WALSH, 2008).

Nesse íterim, também é relevante (re)lembrar que a Ciência é uma construção da MC, logo foi e continua sendo utilizada como uma ferramenta de produção e manutenção da matriz colonial do poder – MCP, em outras palavras, das normativas que regem o mundo moderno-colonial (MIGNOLO, 2017). Além disso, é possível vislumbrar os regimentos da MCP dentro do Capitalismo quando se nota que existe um processo de apagamento e normalização da violência simbólica e/ou física contra as corporeidades indesejadas por quem detém os poderes socio-cultural e político-econômico.

Por conseguinte, enfatizamos a necessidade de conquistar todos os espaços políticos, inclusive os dos currículos dos cursos e das salas de aula assépticas das Ciências Naturais para que se possa cumprir com as orientações legais e, mais importante ainda, promover o compromisso ético pessoal-coletivo em discentes e docentes para a superação do modelo moderno-colonial de ser e estar neste mundo. Então, também é preciso suplantar os processos de opressão, negação e apagamento de identidades culturais subalternizadas.

Por isso, o presente trabalho foi suleado pelas questões de pesquisa a seguir: (a) quais são os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas no atual PPC de LQ da UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho? e (b) como tais identidades (não) estão sendo propostas no processo formativo inicial de docentes em Química? Para respondê-las, foram colocados os seguintes objetivos: (a) analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas no atual PPC de LQ da UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho, e (b) problematizar como tais identidades (não) estão sendo propostas nos processos formativos iniciais de docentes em Química.

Percurso metodológico

A pesquisa aqui desenvolvida está posta no contexto da abordagem qualitativa, visto que a proposta do trabalho é analisar os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas, além de promover a problematização de como elas (não) estão sendo propostas no atual PPC.

Por isso, a pesquisa foi além dos modelos teórico-empíricos, uma vez que não são suficientes para a promoção de uma análise política, histórica e sociocultural do documento em questão. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa suscita rupturas com os controles metodológicos, já que sua elaboração é influenciada pelas estruturas psicossociais e culturais de quem a realiza (FLICK, 2004).

Como mencionado, a fonte dos dados da pesquisa foi o atual PPC de LQ da UFS, *Campus* Professor Alberto Carvalho. Os (não) espaços das identidades de gênero, sexuais, negras e indígenas foram estudados ao longo de todo o PPC, principalmente nas ementas das disciplinas, visto que é nelas que estão descritos os temas e conteúdos obrigatórios a serem ministrados em sala de aula. Também é importante ressaltar que a análise foi realizada tanto sobre o que está escrito quanto sobre aquilo que não está explícito no documento, já que a ausência também é discursiva.

Tal noção está apoiada na análise de discurso elaborada por Orlandi (2020). Antes de promover um processo analítico, foi necessário compreender o campo das linguagens e suas dimensões, além de que “não temos como não interpretar” (p. 9). Também foi preciso entender os sentidos como construções inseridas em um

sistema de valores, ou seja, não podendo ser analisados fora de contexto. Logo, a linguagem é polissêmica, e a técnica aqui empregada busca analisá-la por meio do campo dos discursos, em outras palavras, através dos movimentos dos sentidos e das histórias que (não) os produzem.

Dessa forma, a análise de discurso investiga a relação entre os componentes do trinômio língua-discurso-ideologia, ou seja, como procede a materialização das ideologias por meio da ação discursiva (ORLANDI, 2020). Por isso, é preciso “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro” (p. 59). Portanto, compreendemos tanto o que está expresso de forma explícita quanto aquilo que não está, mas que, mesmo assim, ainda significa o discurso.

De acordo com Orlandi (2020), a análise de discurso está dividida em três passagens: (i) da superfície linguística para o texto (discurso), em que se promove uma varredura inicial para construção do objeto discursivo; (ii) do objeto discursivo para a formação discursiva, com vistas ao entendimento das múltiplas formas discursivas fundadas e presentes no documento analisado, ou seja, a historicidade do discurso, e (iii) do processo discursivo para a formação ideológica, em que se compreendem os sentidos dos discursos por meio da ideologia (in)consciente de quem discursa.

O (não) lugar das identidades subalternizadas na formação inicial docente em Química

O primeiro aspecto a ser analisado é a seguinte consideração da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015:

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (BRASIL, 2015a, p. 2).

Dessa forma, notamos que o processo de elaboração do PPC considerou o que já foi debatido por Silva (1999, 2011) acerca dos discursos curriculares serem ferramentas empregadas para a construção da (inter)subjetividade sociocultural por meio da exaltação de determinadas identidades em detrimento de outras, esquecidas e apagadas, fato esse que dialoga com as concepções de Hall (1997, 2020) sobre como as identidades são (re)(des)construídas a partir das interações sócio-históricas e políticas.

Então, podemos afirmar que quem elaborou o documento reconheceu, de certa forma, a importância da construção das identidades discentes no curso de formação inicial de docentes em Química ao considerar a Resolução de 2015.

Logo, caso as identidades não estejam sendo trabalhadas ao longo do processo formativo, haverá, assim, uma contradição discursiva em relação aos documentos base e ao texto do PPC.

Tratando da mesma Resolução, também ressaltamos o trabalho (in)direto com as identidades de gênero, sexuais e étnico-raciais, como pode ser visto em suas seguintes passagens:

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

[...]

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

[...]

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2015a, p. 1-2).

Portanto, ao tratar do respeito e da valorização da diversidade étnico-racial, apoia o trabalho de afirmação e positivação tanto das histórias quanto das culturas dos povos indígenas e negros do/no Brasil. Ao dispor sobre os valores éticos, políticos e estéticos do processo de ensino e aprendizagem, promove o debate acerca da pluralidade humana, suas corporalidades, bem como do direito em ser diferente.

Esse fato é ressaltado por meio das (re)ações para efetivar os Direitos Humanos, em especial os das pessoas indígenas, negras e LGBTQIAA+⁴.

Ademais, a passagem sobre a necessidade de (re)conhecer a concretude de quem constitui a espacialidade e a temporalidade da educação trata dos processos históricos, socioculturais e políticos que produziram e que continuam a produzir os significados dentro e fora das instituições formais de ensino. Ou seja, é necessário considerar a materialidade das vivências humanas plurais, logo das comunidades indígenas, negras e LGBTQIAA+, que compuseram e permanecem compondo os múltiplos espaços e temporalidades do país.

Além disso, outro documento oficial que corrobora o trabalho com as identidades é a Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, que traz os Direitos Humanos, em seu Inciso 1º do Artigo 2º, como sendo os “direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, [que] referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012a, p. 1). Além dessa, também há a Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012, que normatiza em seu Item I do Artigo 14:

Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012b, p. 4).

Além disso, outro documento que utilizamos para afirmar o que discutimos foi a Resolução n. 1 CNE/CP, de 17 de junho de 2004, que traz em seu Inciso 1º do Artigo 2º a necessidade de construir a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um processo para a “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (BRASIL, 2004b, p. 1) para que possam garantir, a todas as pessoas, os direitos legais e a positivação de suas identidades, consolidando, assim, a democracia do país.

Também afirmamos ser pertinente considerar o Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015, uma vez que trabalha com a questão indígena devido à implementação da Lei n. 11.645/2008. Além disso, também evidenciamos a necessidade de tratá-la adequadamente nos sistemas de ensino – bem como de formação docente – e nos materiais, sejam eles didáticos, paradidáticos ou pedagógicos que produzirão, para que possam ser superados problemas como a noção de indígenas

⁴ Sigla que faz referência à comunidade formada por pessoas tornadas dissidentes de gênero e sexualidade, bem como suas aliadas. Em ordem, lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, transexuais, travestis, *queer*, questionando-se, intersexo, agêneros, assexuais, aliadas, curiosos, pansexuais, polisssexuais, familiares, dois-espíritos e *kink*. O sinal de mais simboliza tantas outras identidades de gênero e sexuais dissidentizadas pelo sistema cisheteronormativo e binário.

como seres do passado, a simplificação dos povos indígenas e a homogeneização de suas culturas, combatendo, assim, os processos de desinformação sobre esses povos, tal como o preconceito, a discriminação e o racismo contra eles.

Continuando o diálogo com as Resoluções supracitadas, percebemos que alguns dos objetivos também se alinham às suas normativas quanto ao trabalho com a pluralidade das identidades, como pode ser visto nos seguintes trechos do objetivo geral do PPC:

Formar professores para atuar na Educação Básica, atendendo às necessidades e realidades peculiares a sua região de abrangência, bem como ao contexto do ensino no Brasil. A formação de professores deverá mobilizar contribuições de diferentes áreas do conhecimento, para construir saberes pedagógicos, valores, visões de educação e sociedade, que permitam ao futuro professor compreender a realidade da educação e formular propostas de ação/intervenção na escola em nível mais amplo do processo educativo [...] (UFS, 2020, s/p).

Através desse recorte, notamos que a formação docente deve priorizar um processo educativo amplo, nos termos de pensar e agir com a pluralidade humana do país, bem como específico quando trata das especificidades regionais. Para além do objetivo geral, também citamos alguns dos específicos, sendo eles:

- e. levar o licenciando a compreender os contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares;
[...]
- k. estimular a reflexão crítica para questões ambientais, construindo responsabilidades, habilidades e valores socioambientais;
- l. orientar o licenciando a incorporar a temática ambiental nas atividades universitárias, acadêmicas e sociais, e;
- m. criar conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores quanto à pluralidade étnico-racial e aos direitos humanos tornando-os capazes de interagir, respeitar os direitos legais e a valorização de identidade (UFS, 2020, s/p).

Contudo, apontamos dois aspectos presentes na redação do PPC: (i) por mais que tenha como fundamento documentos que suscitem a necessidade de se trabalhar com a pluralidade de gênero, como exposto na Resolução CNE/CP n. 2/2012, ainda é escrito empregando o masculino como universal, logo o feminino é apenas complementar e submisso ao primeiro, e (ii) até o momento a educação ambiental não é trabalhada junto à temática indígena e das demais comunidades tradicionais, podendo evidenciar o provável alinhamento das questões ambientais com as perspectivas mercadológicas do sistema Capitalista.

O uso do masculino como universal é oposto às concepções de Louro (2014) de desconstrução e pluralização de gênero, já que perpetua o ideal da binaridade homem-mulher, impondo o primeiro como regra e ao segundo o lugar de exceção,

oposição e/ou complementação. Também exclui todas as demais possibilidades de ser e estar das identidades de gênero não-binárias, as invisibilizando e apagando ao colocá-las em um espaço de marginalização em que recaem ações violentas, de forma simbólica ou física, contra as pessoas que não se identificam com a binaridade.

Além disso, devemos compreender que a linguagem é materializante; por meio dela se produzem as histórias, portanto as humanidades. Assim, dentro das perspectivas da MC, nota-se a função da linguagem nos processos da colonização do ser e como ela marca e subalterniza dadas corporeidades em detrimento de outras (MALDONADO-TORRES, 2007). Esse fato dialoga com a necessidade do controle do gênero e da sexualidade para a construção de uma MCP hierarquizante, desigual e excludente de ser, bem como de estar nas terras invadidas pela Europa (MIGNOLO, 2017).

Como Connell (2016) afirma, a própria categoria de gênero que nós utilizamos e vivemos é uma imposição dos invasores europeus aos povos tradicionais dos locais colonizados, os quais experienciavam formas distintas das impostas por aqueles que vieram da Europa Centro-Occidental. Quanto à educação ambiental, minimizá-la às questões mercadológicas é desenvolver uma formação docente direcionada às necessidades do sistema Capitalista e Imperialista, ou seja, permanecer dentro dos padrões de poder que foram construídos desde o período das Invasões.

Também é trabalhar com um processo que não reconhece a importância da valorização das histórias e das culturas dos povos originários brasileiros, assim como daqueles trazidos, forçadamente, do continente africano para o Brasil. Dessa forma, corrobora-se a perpetuação das colonialidades da Mãe Natureza (WALSH, 2008), do poder e do saber (QUIJANO, 2005, 2009; GÓMEZ-QUINTERO, 2010), já que se promove a dualidade humanidade-natureza, colocando no espaço do primeiro termo a figura do homem cis, branco, europeu e heterossexual, detentor de todo poder e conhecimento, enquanto no segundo estão as identidades subalternizadas.

Desse modo, as pessoas que foram postas junto da/como natureza, os povos originários daqui e de África, as mulheres e a comunidade LGBTTTTQQIAA-ACPPF2K+ tiveram suas corporeidades, assim como seus conhecimentos, diminuídos, explorados e ditos fantasiosos. Por isso afirmamos que os processos de generificação e de demonização das sexualidades dissidentes se assemelham aos de racialização descritos por Quijano (2005, 2009), na medida em que todos foram empregados para justificar a exploração desses grupos pelos invasores europeus. Assim, o mesmo acontece quando se trata da subalternização de suas epistemologias, (inter)subjetividades e cosmovisões, recaindo na colonialidade do saber (QUIJANO, 2005, 2009; GÓMEZ-QUINTERO, 2010).

Não pretendemos culpabilizar as pessoas envolvidas com a (re)elaboração do PPC, visto que isso caminhará para uma análise de baixa criticidade, mas também não lhes retiramos toda a responsabilidade. Conforme Orlandi (2020), é preciso compreender que os sistemas ideológicos construídos historicamente são significados nos discursos de forma consciente ou inconsciente. Isso significa que o que está ou não explícito no texto do PPC também deve ser analisado pelos caminhos do inconsciente, ou seja, de uma formação ideológica imposta socialmente, tão naturalizada que parece não haver outra possibilidade a ser considerada.

Ao analisarmos as ementas, notamos contradições discursivas, pois, de todas as disciplinas, somente Diversidade, Interculturalidade e Relações Étnicas e Raciais no Ensino de Química e Ciências – DIREREQC (QUII0164), Educação das Relações Étnico-Raciais - ERER (EDUI0122), Filosofia da Educação (EDUI0042) e História, Filosofia e Sociologia das Ciências para Educação Científica (BIOI0166) abordam diretamente as identidades foco deste estudo. Porém, essas disciplinas também apresentam alguns desafios quanto ao real alinhamento do curso com a pluralidade humana.

A disciplina DIREREQC é a única que se alinha com o processo de formação de docentes em Química a partir do reconhecimento e da valorização das identidades étnico-raciais, bem como de gênero, quicá de sexualidade, da sociedade brasileira ao longo da sua construção histórica, cultural e política. Isso pode ser visto em sua ementa, que traz o seguinte:

Introdução ao Conceito de Cultura; Racismo, Preconceito e discriminação. Diversidade Cultural, Multiculturalidade e Interculturalidade no Ensino de Ciências e Química. Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena no ensino de Ciências e Química. Diferentes formas de produção de conhecimentos e tecnologias. Avaliação de Materiais didáticos na perspectiva das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena. As ações extensionistas serão realizadas através da Exposições que retratem a presença da mulher, do negro e do indígena na Ciência. Roda de conversa com a sociedade civil organizada. Oficinas em escolas quilombolas. Exposição de filmes e documentários (UFS, 2020, p. 15).

A ementa da disciplina é algo importante porque é nela que estão dispostos os conteúdos e as temáticas que deverão ser trabalhados ao longo da disciplina. No contexto da ementa em pauta, notamos o trabalho amplo com as narrativas culturais e étnico-raciais que constituem o Brasil. Além disso, há a preocupação em desenvolver a construção de uma sociedade fundamentada através das nossas realidades e necessidades, uma vez que também é proposta a temática interculturalidade, ou seja, a busca pela criação de uma sociedade com práticas sociopolíticas, econômicas, históricas, entre outras que se distanciem das formas moderno-coloniais (WALSH, 2008).

Dessa forma, a disciplina se aproxima das normativas dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, além das do Parecer CNE/CEB n. 14/2015. Isso porque nela está proposto desenvolver um processo educativo que busque construir uma formação crítica sobre a historicidade cultural e étnico-racial do Brasil, visando formar docentes que se utilizem de tais temáticas em suas futuras salas de aula e que atuem, ativamente, no combate ao racismo no país.

Contudo, na disciplina não está proposto, na mesma intensidade, o trabalho com as identidades de gênero e sexuais. Na verdade, a forma direta com que os gêneros são tratados no final da ementa recai no sistema binário homem-mulher, assim como apaga todas as demais identidades que não se encaixam na binaridade. Outro problema tratado por Louro (2014) é que o sistema binário citado também recai na afirmação da heteronormatividade, já que invisibiliza as corporeidades dissidentes e suas sexualidades. Logo, são naturalizadas as maneiras construídas pelo/para os moldes patriarcais e modernos de ser/estar mulher e homem (CONNELL, 2016).

No entanto, talvez essa seja uma crítica precipitada, pois como uma disciplina que trata de diversidade cultural pode não estar propondo trabalhar com a pluralidade de gênero e de sexualidade que constituiu/constitui o Brasil? A resposta para essa questão recai na própria problemática central deste trabalho, o processo formativo de docentes e suas vivências. Assim, no caso, se a pessoa docente dessa disciplina irá ou não trabalhar a cultura por meio dessa perspectiva, isso dependerá de como foi a sua formação dentro e fora do contexto institucional da universidade. Como afirma Orlandi (2020), é preciso compreender o discurso a partir do que está explícito, bem como daquilo que não está.

Outro fator importante a ser citado é que essa é a única disciplina obrigatória ofertada pelo próprio curso que trabalha as identidades, mesmo sendo de forma distinta. Ou seja, é a única disciplina que o corpo discente terá a obrigação de cursar na graduação que desenvolve processos educativos de reconhecimento e valorização da pluralidade identitária brasileira. Portanto, aqui, percebemos que as diretrizes e as orientações das Resoluções consideradas foram, em certa medida, esvaziadas ao longo do texto ou direcionadas para as disciplinas específicas sobre a temática – se é que é possível afirmar isso, já que só se desenvolve a temática em uma disciplina do curso em questão.

A disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, diferentemente da anterior, não é obrigatória e não é ofertada pelo curso de Química. No entanto, traz propostas semelhantes, como pode ser visto em sua ementa:

Relações Étnico-raciais e Formação da sociedade brasileira. Conceitos básicos em relações étnico-raciais e diversidade. População negra e indígena na educação brasileira. Movimentos sociais, direitos humanos e educação das relações étnico-raciais (ERER) na perspectiva negra e indígena. Políticas afirmativas étnico-raciais em educação. Lei 10.639/2003 e demais documentos oficiais acerca da ERER. Relações Étnico-raciais e Educação em Sergipe. Repertórios sócio-histórico-culturais afro-brasileiros e indígenas na formação docente e nas práticas escolares. Educação escolar diferenciada: indígena e quilombola. Material Didático e ERER. Pesquisas, experiências e perspectivas teórico-metodológicas em ERER na contemporaneidade (UFS, 2020, p. 20).

Assim, fica perceptível que trabalha o reconhecimento e a valorização da pluralidade étnico-racial brasileira. Porém, não aborda o tema gênero e sexualidade de forma explícita, isso porque o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem acerca dessa temática recai sobre o recorte dos movimentos sociais e dos Direitos Humanos. Não obstante, esses abordam uma vasta amplitude de contextos socioculturais, históricos e políticos, portanto, como mencionando, a abordagem em sala de aula dependerá dos processos formativos de quem ministrará a disciplina, das suas visões de mundo e dos seus compromissos éticos, fazendo com que a presença dos estudos sobre os gêneros e as sexualidades fique em aberto.

Outra disciplina optativa, ofertada pelo Departamento de Educação (DEDI), que trata da temática é Filosofia da Educação, a qual está aqui sendo analisada devido ao trecho final da sua ementa, exposta a seguir:

Função da universidade e a formação no contexto da atual sociedade. A questão do pensamento crítico e o resgate da palavra. A Educação como processo extensivo à vida. Educação escolar. Dimensão política, ética e técnica do trabalho pedagógico. Filosofia da educação à cidadania. Educação libertadora no contexto de opressão da América Latina (UFS, 2020, p. 19).

Talvez haja questionamentos por se afirmar que tal disciplina suscita um processo focado, de certa forma, nas identidades étnico-raciais, de gênero e de sexualidade. Logo, essa é uma escolha arriscada, mas foi feita pelo recorte sobre a educação libertadora no âmbito da opressão da América Latina. Ao mencionar essa forma de educar, evidenciamos o nome de Paulo Freire, que pensa os processos educativos a partir da/com a realidade que é vivida. Dessa forma, pensar o contexto de opressão da América Latina através de Freire significa construir uma narrativa das pessoas oprimidas daqui, portanto os povos negros e indígenas, bem como suas formas de ser e estar, ou seja, seus gêneros, suas sexualidades, suas culturas, suas histórias e suas políticas.

Consequentemente, essa disciplina estaria alinhada a todas as identidades que analisamos na pesquisa. Isso porque, pensando a educação desde e com os povos da América Latina, se faria um processo educativo que rompe com as formas de colonialidade tratadas por Quijano (2005, 2009), Maldonado-Torres (2007) e Walsh (2008). Desse modo, as perspectivas de gênero e sexualidade também seriam questionadas/criticadas tanto ao problematizar quanto ao se pensar em alternativas contra os sistemas binário e heteronormativo moderno-colonial (LOURO, 2014; CONNEL, 2016). No entanto, isso dependeria das formações pelas quais a pessoa docente passou, das suas visões de mundo e dos seus compromissos éticos, revelando que essa aposta é mais uma análise um tanto ingênua.

Outra disciplina que trata das identidades é História, Filosofia e Sociologia das Ciências para Educação Científica, que também é optativa, ofertada pelo Departamento de Biociências – DBCI. Vejamos sua ementa:

Formação em e sobre as ciências para a prática docente. Os tipos de conhecimento. Natureza do conhecimento científico. Realismo e antirrealismo. Ciência e pseudociência. Métodos científicos e a relação com as descobertas. Ciências e progresso científico. O problema da indução e o falseacionismo. Relações entre ciência e religião. Teorias éticas. Evolução do conhecimento científico: elementos da história da biologia, da química, da física, da matemática, e da geologia. Avaliação epistemológica dos desafios atuais das ciências da natureza. Ciência como direito humano básico. Relação entre o desenvolvimento das ciências e a evolução dos direitos humanos. Aspectos históricos e sociais da relações étnico-raciais e o desenvolvimento científico. Racismo científico. Ciência, relações étnico-raciais e sua abordagem na educação básica (UFS, 2020, p. 20).

A ementa apresenta muitos conteúdos e temas a serem abordados, deixando as questões sócio-históricas da EREER por último, enquanto a temática gêneros e sexualidades nem é, ao menos, lembrada. Notamos uma proposta de abordagem da EREER que não parece, realmente, ser fundante nas discussões suscitadas nela.

Ao longo deste tópico, inspiradas em Orlandi (2020) sobre os processos de construção discursiva, mostramos a necessidade de que as denominações das identidades sejam citadas, explicitamente, nas ementas das disciplinas. Ou seja, há maneiras distintas de se dizer uma mesma concepção, assim como o que está sendo apresentado, abertamente, a quem desenvolve o significado. Existe um discurso limiar, escondido na ação do não dizer, que tem igual importância para compreender o desenvolvimento discursivo. Por conseguinte, não nomear as identidades não significa que não serão abordadas adequadamente, porém também não quer dizer que o serão. Na verdade, isso dependerá da formação ideológica pela qual passou ê/a/o docente.

Por fim, afirmamos que as identidades ainda são pouco trabalhadas ao longo desse novo PPC. Isso provoca uma perpetuação dos padrões moderno-coloniais de ser e estar no Brasil, uma vez que há poucos processos de real ruptura com o sistema atual. Por causa disso, são reafirmadas as formas como a colonialidade é desenvolvida nos âmbitos do poder (QUIJANO, 2005, 2009), do saber (QUIJANO, 2009), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e da Mãe Natureza (WALSH, 2008). Dessa forma, os tipos, conforme Almeida (2021), como o racismo é materializado na sociedade – individual, institucional e estruturalmente – também são reforçados. Logo, o mesmo acontece às maneiras impostas às identidades de gênero e sexualidade, que acabam por firmar os sistemas binário e cisheteronormativo criticados por Louro (2014) e Connell (2016).

Se concluir fosse possível

Há poucos espaços para que as identidades sejam elaboradas nos processos de formação inicial de docentes em Química. Por isso existe um maior alinhamento com a manutenção dos sistemas hegemônicos atuais, evidenciando a necessidade de uma nova reelaboração do PPC quanto à temática identitária. Outro ponto a ser registrado é o fato de que as identidades são pouco ou não são trabalhadas nas disciplinas obrigatórias específicas, tanto nas de Química quanto nas disponibilizadas pelos Departamentos de Educação, Biociências, Matemática e Física. Isso também vale para as disciplinas optativas.

Portanto, é preciso melhorar a elaboração dos espaços das identidades no processo de formação de docentes em Química para que haja mais pessoas rompendo com as estruturas excludentes sob as quais foi fundada a sociedade brasileira. Enfim, este trabalho é apenas um passo desse movimento mais amplo, logo ele pode ser criticado, modificado, complementado etc. No entanto, não deve ser negligenciado. No trabalho são/estão apontadas sugestões, promovê-las ou não, como dito antes, são opções políticas que exigem posicionamento.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: S. Carneiro; Editora Jandaíra, 2021. 264 p.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 19 maio 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

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**. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 11 mar. 2008. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QT-S61UNRpWTcd2>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 31 maio 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de junho de 2012b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 18 jun. 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (Cursos de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para Graduados e Cursos de Segunda Licenciatura) e para a Formação Continuada. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 14, de 11 de novembro de 2015b. Institui as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei n. 11.645/2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 18 abr. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BN-C-Formação). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 14 maio 2022.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. Tradução de Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016. 272 p. (Tradução de: *Gender for real*).

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600104>. Acesso em: 14 maio 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. 405 p. (Tradução de: *An Introduction to Qualitative Research*).

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **El Ágora USB**, Medellín, v. 10, n. 1, p. 87-105, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748992005.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 16-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 14 maio 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. 58 p. (Tradução de: *The question of cultural identity*).

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 184 p.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; CROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana e Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 maio 2022.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas – SP: Pontes, 2020. 98 p.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgard (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 73-117.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 153 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011. 237 p.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n. 14, de 24 de abril de 2015. **Aprova as alterações nas Normas do Sistema Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: CONEPE, 2015. Disponível em: https://dcc.ufs.br/uploads/page_attach/path/6953/Normas_Academicas_14-2015.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. **Orientações para Elaboração e Atualização de Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão: Departamento de Apoio Didático-Pedagógico (DEAPE), 2016. Disponível em: https://prograd.ufs.br/uploads/page_attach/path/6089/ORIENTA__ES_PARA_ELABORA__O_E_ATUALIZA__O_DE_PROJETOS_PEDAG_GICOS_UFS.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

UFS – Universidade Federal de Sergipe. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Resolução n. 27, de 26 de outubro de 2020. **Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Química Licenciatura do Campus Universitário Prof. Alberto Carvalho**. São Cristóvão: CONEPE, 2020. Disponível em: https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/departamento/secao_extra.jsf?lc=pt_BR&id=197&extra=344678821. Acesso em: 14 maio 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1498>. Acesso em: 14 maio 2022.