Anais - II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades

BRASIL MOÇAMBIQUE SOCIEDADE, CULTURA, MEIO AMBIENTE E INTERCÂMBIO CULTURAL

VOLUME 2

6 a 9 de setembro de 2024.

Rio Branco, Acre.

ORGANIZAÇÃO

Geórgia Pereira Lima | António Raúl Sitoe | Lucas Santos Nobre

UFAM

Edufac

Arte de design de capa por Jhônatas Nathan da Silva Souza

António Raúl Sitoe
Lucas Santos Nobre
(Organização)

Anais do II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades Brasil e Moçambique: Sociedade, Cultura, Meio Ambiente e Intercâmbio Cultural
Volume 2

6 a 9 de setembro de 2024,
Rio Branco, Acre.

Edufac

Anais do II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades Brasil e Moçambique: Sociedade, Cultura, Meio Ambiente e Intercâmbio Cultural – Volume 2
Geórgia Pereira Lima, António Raúl Sitoe, Lucas Santos Nobre (org.)

ISBN 978-85-8236-145-0 • *Feito Depósito Legal*

Copyright©Edufac 2025
Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)
Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial
69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada

Diretor da Edufac
Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac
Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)
Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garção de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração
Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico e Arte da Capa
Jhônatas Nathan da Silva Souza (Ufac)

A revisão textual e das normas técnicas é de responsabilidade dos autores.

Universidade Federal do Acre
Biblioteca Central
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S471a Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades Brasil e Moçambique (2. 2024 set. 6-9 : Rio Branco, AC)
Anais do II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades Brasil e Moçambique: Sociedade, Cultura e Meio Ambiente, e Intercâmbio Cultural – Volume 2 [recurso eletrônico] / Organização Geórgia Pereira Lima, António Raúl Sitoe, Lucas Santos Nobre. Realização Universidade Federal do Acre, Universidade São Tomás de Moçambique. – Rio Branco: Edufac, 2025.
490 p. : il. ; [21 MB]

Vários autores.
ISBN: 978-85-8236-145-0

1. Congressos e convenções. 2. Pesquisa científica. 3. Humanidades. I. Lima, Geórgia Pereira (org.). II. Sitoe, António Raúl (org.). III. Nobre, Lucas Santos (org.). IV. Universidade Federal do Acre. V. Universidade São Tomás de Moçambique. VI. Título.

CDD: 001.3

Bibliotecária: Alanna Santos Figueiredo - CRB 11°/1003

Realização

Universidade Federal do Acre
(Ufac)
Universidade São Tomás de
Moçambique
(USTM, África)
Universidade Federal do Amazonas
(Ufam, Brasil)
Universidade Federal de Santa
Catarina
(UFSC, Brasil)
Universidade Federal Fluminense
(UFF, Brasil)

Coordenação do Evento

António Raúl Sitoe (UFF)
Geórgia Pereira Lima (Ufac)
José Gil Vicente (Ufam)
Jochua Abrão Baloi (USTM)
Lucilene Ferreira de Almeida (Ufac)
Reinaldo Matias Freuri (UFSC)

Colaboradores Externos

João Vitor Duarte Travassos (UFF)
Maristela Medina Faria (UFF)
Matheus Guarino Sant'Anna Lima
de Almeida (UFF)
Pierre André de Souza (Ufam)
Renilda Aparecida Costa (Ufam)
Rufino Filipe Adriano (USTM)
Thaís Henriques Dias (UFF)
Vicente António Halle (USTM)
Mauro Torres Siqueira
(Universidade Federal do Norte do
Tocantins, UFNT)

Colaboradores da Organização

UFSC
Andrisson Ferreira da Silva
Carlos Paula de Moraes
Danilo Rodrigues do Nascimento

Ufac
Emilly Nayra Soares Albuquerque
Flávia Rodrigues Lima da Rocha
Geórgia Pereira Lima
Ian Costa Paiva
Keyse Kerolayne Levy
Lucas Santos Nobre
Raiele Souza Moura
Saore Oliveira Alves
Thais Albuquerque Figueiredo
Thays Lima Cavalcante
Teresa Almeida Cruz

Comitê Científico

António Raúl Sitoe (UFF)
Armstrong da Silva Santos (Ufac)
Emilly Nayra Soares Albuquerque
(Ufac)
Danilo Rodrigues do Nascimento
(Ufac)
Flávia Rodrigues Lima da Rocha
(Ufac)
Geórgia Pereira Lima (Ufac)
Jochua Abrão Baloi (USTM)
José Gil Vicente (Ufac)
Lucilene Ferreira de Almeida (Ufac)
Manoel Coracy Saboia Dias (Ufac)
Mauro Torres Siqueira (UFNT)
Poliana de Melo Nogueira (Ufac)
Reinaldo Matias Freuri (UFSC)
Teresa Almeida Cruz(Ufac)

VOLUME 2

“Corpos em Resistência: Educação, Justiça Climática e Descolonização dos Saberes nos Entrecruzamentos Brasil-Moçambique”

APRESENTAÇÃO

No contexto do II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades – II SIMH (Brasil-Moçambique), se propôs uma abordagem decolonial que visibilize os entrecruzamentos entre sociedade, cultura, meio ambiente e educação nas realidades de Brasil e Moçambique. Compreender esses dois territórios, para além das fronteiras estatais, implica desnaturalizar os epistemicídios impostos pela colonialidade do saber, do poder e do ser.

A história compartilhada entre Brasil e Moçambique, marcada por traços coloniais, resistências populares e lutas por autodeterminação, constitui um ponto de partida fecundo para a construção de uma epistemologia do Sul, (Santos; Meneses, 2013). Assim, este Volume 2 dos Anais tem como tema "Corpos em Resistência: Educação, Justiça Climática e Descolonização dos Saberes nos Entrecruzamentos Brasil-Moçambique", e reflete a emergência de corpos insurgentes, saberes silenciados e práticas sociopolíticas localizadas nos territórios historicamente vulnerabilizados pelo colonialismo moderno eurocentrado.

Dessa forma, propõe-se uma reflexão crítica a partir das produções apresentadas no *Eixo Temático 6: Sociedade, Políticas Públicas e Educação***,** tomando como ponto de partida a complexidade dos desafios enfrentados por corpos racializados, territórios marginalizados e saberes ancestrais, em luta por dignidade, justiça e autonomia.

A perspectiva adotada aqui se ancora na noção de Epistemologia do Encontro, uma chave metodológica e ética que procurou articular neste Simpósio os princípios da solidariedade crítica, da interculturalidade radical e da justiça cognitiva.

Apresentamos assim, contextos plurais e a densidade dos debates realizados nos 8 simpósios temáticos (ST), materializados nos textos que seguem articulados entre si.

1. **Interdependência histórico-estrutural entre Brasil e Moçambique: do colonialismo à colonialidade**

Tanto o Brasil quanto Moçambique foram forjados sob o signo da violência colonial portuguesa, cujos desdobramentos ecoam ainda hoje, nas formas de governo, nos sistemas educacionais e nas desigualdades estruturais. A independência formal de Moçambique em 1975, e a redemocratização brasileira em 1988, não significaram por si sós, a superação dos dispositivos coloniais. Pelo contrário, conforme argumenta Walter Mignolo (2006), a colonialidade

permanece como uma matriz de poder que estrutura o conhecimento, as subjetividades e as economias periféricas.

Essa interdependência histórico-estrutural se manifesta, por exemplo, nas práticas de racialização dos corpos negros, nos mecanismos de exclusão socioeducacional, nas desigualdades de acesso à terra e nos impactos desiguais da crise climática. O racismo ambiental, a pobreza energética e a negação de direitos básicos são sintomas de uma lógica extrativista que não reconhece os modos de existência ancestrais**.**

2. **Educação e políticas públicas: resistências em curso**

A educação, no contexto dos trabalhos apresentados, revela-se como um campo de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, a reprodução de uma racionalidade instrumental-colonial; de outro, os projetos emancipatórios que apostam em uma educação crítica, popular, antirracista e inclusiva.

A partir dos estudos sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no Brasil, das experiências pedagógicas com jogos africanos e dos relatos de formação docente em Moçambique observa-se a construção de currículos insurgentes, que buscam reconstruir a memória e as identidades com base em territórios e culturas locais. Essas iniciativas tensionam o epistemicídio promovido por manuais escolares, avaliações padronizadas e currículos eurocentrados.

Do ponto de vista das políticas públicas, destaca-se a importância de programas de formação continuada, o fortalecimento de redes de educadores antirracistas e a implementação de estratégias rotacionais para inclusão escolar, como no caso moçambicano. Tais experiências apontam para um campo fértil de aprendizagens recíprocas no que diz respeito à resistência, à desigualdade racial e à colonização pedagógica.

3. **Justiça climática e saberes ancestrais: os corpos como território**

A justiça climática, em uma abordagem decolonial, não pode ser compreendida apenas como redistribuição de recursos ou acesso a tecnologias verdes, mas também como valorização dos saberes ancestrais e das práticas de cuidado comunitário com a terra. Os povos indígenas, quilombolas e camponeses – tanto no Brasil quanto em Moçambique – não apenas resistem aos impactos do colapso ambiental, mas produzem epistemologias e cosmologias que propõem outros modos de vida.

O tema aqui abordado, intitulado "Da raiz à mesa: uma análise interseccional de histórias da soberania alimentar", evidencia como a alimentação, o cultivo tradicional e a proteção das sementes nativas são atos de resistência política, cultural e ecológica. Da mesma forma, os geoglifos da Amazônia Sul-Ocidental

ou os modos tradicionais de uso da terra em Maputo, revelam que os territórios são arquivos vivos de saber.

Assim, pensar justiça climática de modo decolonial exige descentrar a lógica do progresso capitalista, reconhecer as comunidades como guardiãs da biodiversidade, e considerar os corpos racializados e feminizados como sujeitos políticos e epistêmicos centrais.

4. O corpo como encruzilhada: infâncias, religiosidade e práticas pedagógicas antirracistas

A análise dos trabalhos sobre infância negra, religiosidade e educação no Brasil e em Moçambique aponta para o corpo como espaço simbólico de disputa. A (in)visibilização da infância negra, o racismo religioso e as violências simbólicas no espaço escolar são formas contemporâneas da colonialidade.

Contudo, também são os corpos que resistem: seja por meio da arte-educação como nos trabalhos do coletivo Errantes, seja nos projetos escolares de ensino de história com perspectiva antirracista, seja ainda, nas práticas cotidianas de professoras e professores que desconstroem o racismo com palavras, gestos e escolhas curriculares. A presença do corpo negro na escola da elite carioca, os relatos sobre os meninos da cor de chocolate ou as experiências com o projeto Afrociência no Pará compõem um quadro potente de resistência cotidiana.

A educação, aqui, torna-se um espaço de luta por dignidade, de reconstrução de imaginários, de reexistência. É nesse corpo-ponte entre mundos que se inscreve uma pedagogia da esperança, no sentido freiriano. Enfim, ao invés de reproduzir lógicas hierárquicas de "transferência" de conhecimento ou de exportação de modelos pedagógicos, propomos uma Epistemologia do Encontro onde os saberes dialogam, sem que um se sobreponha ao outro. Nessa perspectiva, o diálogo Brasil-Moçambique emerge como um processo horizontal, ético e político, no qual ambos aprendem, trocam e resistem.

Pensamos em experiências de intercâmbio acadêmico-cultural, como as formações binacionais, as pesquisas colaborativas, os simpósios como o II SIMH, pois demonstram a potência de uma cooperação que valoriza as vozes subalternizadas, e promove a escuta como prática política. Temos claro que o pensamento acerca dessa epistemologia exige também reconhecer os limites do próprio campo acadêmico, descolonizar as formas de avaliação e legitimar narrativas não lineares, orais, poéticas e performativas. O conhecimento precisa deixar de ser propriedade para tornar-se processo coletivo de libertação.

Dessa forma, em um mundo atravessado por múltiplas crises – sanitária, ecológica, política e civilizatória – os corpos em resistência tornam-se faróis. Brasil e Moçambique, com suas histórias entrelaçadas pela dor, mas também pela ancestralidade, insurgem como territórios de aprendizagem e de esperança.

A partir dos trabalhos reunidos no Eixo Temático 6, torna-se evidente que a luta por educação, justiça climática e descolonização dos saberes não pode ser fragmentada. É nos encruzilhamentos – entre infância e ancestralidade, entre arte e política, entre escola e território – que surgem as possibilidades de um mundo outro. Que este encontro entre saberes, pessoas e territórios, inspire a construção de pontes e não muros. Que os corpos em resistência sigam ensinando que justiça e liberdade só existem quando há memória, dignidade e escuta.

Portanto, ao reivindicar uma abordagem decolonial nos debates sobre educação, políticas públicas, meio ambiente e diversidade sociocultural, reafirma-se a urgência de descolonizar o conhecimento, os territórios e os afetos. Assim, entre o Atlântico negro que nos separa e nos une, é possível semear epistemologias outras, nascidas do encontro, da resistência e da esperança compartilhada.

Profa. Dra. Geórgia Pereira Lima
Ufac/2024
Coordenadora do II Simpósio Internacional
Multidisciplinar das Humanidades (SIMH) Brasil-Moçambique

SUMÁRIO

Eixo Temático 6: Sociedade, Políticas Públicas e Educação.....11

ST13: A Crise na Democracia Liberal e seus Impactos na Luta por Políticas Públicas, por uma Educação Antirracista e Justiça Climática no Brasil 12

ST14: Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Vulnerabilidades de Populações do Campo, das Águas e das Florestas 31

ST15: Religiões e Religiosidades: Diversidade Religiosa, Dinâmica Social e Conflitos 104

ST16: Infâncias e Adolescências Brasil/Moçambique Aproximações e Rupturas 172

ST17: Educação Antirracista: Possibilidades e Desafios da Implementação dos Marcos Legais.....219

ST18: Educação de Autonomia e Alteridade: Experiências e Práticas na/para Construção das Sociedades Contemporâneas Democráticas.....297

ST19: A Vulnerabilidade Social dos Imigrantes: Frente às Questões de Direitos Humanos, Eventos Climáticos e Educacionais 418

ST20: Sustentabilidade Urbana: Indicadores de Medição para a Sustentabilidade. 465

Eixo Temático 6
Sociedade, Políticas Públicas e Educação

ST13[1]

A Crise na Democracia Liberal e seus Impactos na Luta por Políticas Públicas, por uma Educação Antirracista e Justiça Climática no Brasil

Girlian Silva de Sousa, Lílian Regina Furtado Braga, António Raúl Sitoe
(Coordenação)

[1] ST13 – Simpósio Temático designa a forma como os trabalhos foram sendo submetidos na fase de inscrição no evento como um todo, sendo que cada ST contém temas relativos aos seus respectivos Eixos Temáticos, tal como este ST13, que se insere no Eixo intitulado "Sociedade, Políticas Públicas e Educação".

ATIVAÇÃO DOS ESQUADRÕES DA MORTE EM MOÇAMBIQUE E ESTADO DE DIREITO

ANTÓNIO RAÚL SITOE[2]

Resumo

Esta pesquisa investiga os esquadrões da morte em Moçambique e sua relação com o Estado de direito. O termo refere-se a grupos armados compostos por membros da Polícia da República de Moçambique, especialmente das unidades de Grupos de Operação Especial, Unidade de Intervenção Rápida e Serviço Nacional de Investigação Criminal (SERNIC), que operam de forma extraoficial. Esses grupos fundamentam-se na Doutrina de Segurança Nacional, também conhecida como doutrina de guerra francesa, e são mencionados em relatórios de organismos internacionais que documentam casos de raptos, torturas e assassinatos de indivíduos considerados uma ameaça à ordem social. Diante desse cenário, questionamos: o que justifica a existência de esquadrões da morte em um contexto multipartidário e democrático? A atuação desses grupos de extermínio intimida cidadãos e cerceia o direito à liberdade de opinião, garantido pela Lei Fundamental. Nossa análise aborda marcos teóricos sobre esquadrões da morte, democratização, liberdade de expressão e de imprensa, além de examinar o passado e o presente dessas práticas em Moçambique. Para isso, trazemos casos concretos de sequestros, torturas e execuções sumárias de membros da sociedade civil, partidos políticos, acadêmicos e jornalistas cujas posições desafiam o partido no poder. A partir de uma abordagem teórico-metodológica, compreende-se que a adoção desse modelo se insere na restauração da guerra contrarrevolucionária, convertendo-se em uma estratégia para a manutenção do poder por aqueles que comandam tais assassinatos.

Palavras-chave: Estado de direito. democratização. esquadrões de morte. Moçambique.

[2] Pós-doutorando no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UERJ, na linha de pesquisa Política e Cultura. Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, e Doutor em História pela Universidade Salgado de Oliveira. Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense, e-mail: arsitoe.90@gmail.com

INTRODUÇÃO

A contextualização espaço-temporal desta pesquisa permite situar a origem das práticas que buscamos problematizar: os assassinatos perpetrados, nesse período, pela Frelimo. Para nós, tais execuções foram realizadas sob a lógica da purificação das fileiras revolucionárias, visando a eliminação de inimigos da revolução. Essa perspectiva levou a cúpula da Frelimo a adotar a tortura como método sistemático, culminando na execução sumária de indivíduos considerados subversivos. Investigar essas questões conduz à necessidade de questionar governantes e forças policiais sobre a relação que estabeleceram com execuções extraoficiais ao longo desse período.

A questão central que orienta nossa pesquisa é: como se explica, na atualidade, a persistência dos esquadrões da morte em Moçambique, e de que forma sua atuação se vincula às práticas de execuções extraoficiais promovidas por integrantes da Frelimo no passado? A abordagem teórico-metodológica adotada, fundamentada em análise documental, revisão bibliográfica e relatórios de organismos internacionais, possibilitará uma investigação aprofundada dos assassinatos associados a motivações políticas.

O objeto de estudo insere-se em um período crucial da história moçambicana, marcado pela promulgação da Constituição democrática e pela adoção do pluripartidarismo. Esse contexto, no entanto, foi acompanhado por desafios estruturais, como desemprego, desigualdade social e corrupção, além do surgimento de alternativas políticas. Paralelamente a esses fenômenos, o ressurgimento dos esquadrões da morte intensificou a intolerância política, consolidando-se como um instrumento de intimidação e eliminação física de opositores classificados como "inimigos da nação".

As execuções sumárias, contudo, não são um fenômeno recente. Já na segunda metade do século XX, a Escola de Segurança Nacional francesa implementou essa prática como estratégia de contenção de movimentos revolucionários nos territórios colonizados pela França, com destaque para a Indochina e a Argélia. A partir desses referenciais teóricos, buscamos compreender a gênese e a evolução dos esquadrões da morte, analisando sua trajetória no passado e no presente, antes e depois da instauração do regime democrático em Moçambique.

Contextualização geográfica

Moçambique, oficialmente denominado República de Moçambique, está situado no sudoeste da África Meridional. A leste, é banhado pelo Oceano Índico; ao norte, faz fronteira com a Tanzânia; a noroeste, com Maláui e Zâmbia; a oeste, com o Zimbábue; e ao sul, com a África do Sul e o Reino de Essuatíni. O país

ocupa uma extensão territorial de 799.380 km², possuindo uma linha costeira de 2.515 km e uma fronteira terrestre que se estende por 4.330 km.

Politicamente e administrativamente, Moçambique divide-se em 11 províncias, 154 distritos, 53 municípios, 419 postos administrativos e 1.052 localidades. Suas províncias são: Cabo Delgado, Gaza, Inhambane, Manica, Maputo Província, Maputo Cidade, Nampula, Niassa, Sofala, Tete e Zambézia.

Nos termos do artigo 7 da Lei n.º 7/2019, de 31 de maio, a província é definida como a "maior unidade territorial da organização política, econômica e social do Estado. Ela é constituída por distritos, postos administrativos, localidades e povoações. A Província compreende, ainda, as áreas das autarquias locais, integradas no respectivo território". O governo provincial é presidido por um governador. "A Estrutura Orgânica do Conselho Executivo Provincial é definido pelo Decreto n.º 2/2020 de 8 de Janeiro, que estabelece as normas de organização, as competências e o funcionamento dos órgãos executivos de governação descentralizada provincial" (MOÇAMBIQUE, GOVERNO DE TETE, 2022, online).

Nos termos do art. 22 da Lei nº 7/2019 de 31 de maio, entende-se por Secretariado do Estado, a representação do Estado na Província, por órgãos de representação do Estado na Província: "o Secretário de Estado na Província; os Serviços de representação do Estado". O Secretário do Estado é, nos termos do 2§ e 3§, art. 24, do mesmo dispositivo legal, o "órgão que representa o governo Central; é nomeado e empossado pelo Presidente da República". Desempenha as funções de soberania do Estado e supervisiona os serviços de representação nas circunscrições administrativas provinciais.

O distrito foi instituído pela Resolução n.º 6/86 e é administrado por um Administrador Distrital, designado pelo Ministro da Administração Estatal e Função Pública. De acordo com o artigo 18 da Lei n.º 7/2019, de 31 de maio, o distrito é definido como "unidade territorial imediatamente inferior à província e é composto por postos administrativos, localidades e povoações. O distrito abrange as áreas das autarquias locais, integradas no respectivo território". Os Conselhos Autárquicos, popularmente conhecidos como Municípios, foram instituídos pela Lei n.º 2/97, de 28 de maio, e são administrados por um Presidente do Conselho Autárquico. Nos termos do artigo 6 da referida lei, as autarquias possuem atribuições que abrangem diversas áreas essenciais, incluindo desenvolvimento econômico e social, meio ambiente, saneamento básico e qualidade de vida, abastecimento público, saúde, educação, cultura, lazer e desporto, segurança autárquica, urbanização, construção e habitação.

Já o Posto Administrativo, conforme estabelecido no artigo 19 da Lei n.º 7/2019, de 31 de maio, é definido como "unidade territorial imediatamente inferior ao distrito e compreende as localidades e povoações"; além disso, compreende as áreas das autarquias locais, que estão integradas no respectivo território. Já a localidade, conforme o artigo 20 da mesma lei, corresponde à unidade territorial imediatamente inferior ao posto administrativo, englobando

as povoações. Por sua vez, a povoação abrange as aldeias, que são pequenos aglomerados populacionais inseridos dentro da circunscrição territorial da localidade, conforme estabelecido no artigo 21 da Lei n.º 7/2019, de 31 de maio. Segundo dados do (INE, 2019), relativos ao censo populacional de 2017 (MOÇAMBIQUE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, 2017, online),

Esquadrões de morte pressupostos teóricos

Antes da década das independências africanas, entre 1954 e 1962, a França se opôs à luta do povo argelino pela libertação e independência. Para conter esse movimento, criou a chamada Escola Francesa, responsável pelo desenvolvimento de uma doutrina de segurança utilizada pelos militares com o objetivo de inviabilizar a independência da Argélia.

Apesar de ostentar o lema "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", a França cometeu inúmeras atrocidades na Indochina e na Argélia, chegando a criar a Organização do Exército Secreto, uma estrutura clandestina voltada à repressão violenta dos independentistas. No contexto da teoria francesa da guerra contrarrevolucionária (ROBIN, 2004), também conhecida como guerra moderna, o inimigo é interno e permanece oculto, o que gera um clima generalizado de desconfiança e controle sobre toda a população.

Com o intuito de preservar suas colônias a qualquer custo, especialmente a Indochina e a Argélia, a França, por meio de suas forças armadas, consolidou a chamada “doutrina antissubversiva francesa”. Essa estratégia não apenas serviu de base para a doutrina de segurança nacional, mas também influenciou modelos

de contrainsurgência adotados por diversos Estados latino-americanos e norte-americanos.

Segundo a concepção da teoria da guerra revolucionária, esta encontra ressonância na filosofia política. Conforme expõe Roger Trinquier (1967, p.22), "o inimigo é difícil de defini-lo por ausência de fronteiras materiais capazes de separá-los. A fronteira tem limites político-ideológico onde amigo e inimigo convivem dentro do mesmo". A teoria foi elaborada e aplicada durante o conflito francês nas suas colônias, particularmente na Guerra da Argélia (1954-1962) (ACCIOLY, 2020). Durante esse conflito, foram testadas diversas técnicas, incluindo a concessão de poderes especiais ao Exército para combater os insurretos, bem como a possibilidade de execuções extraoficiais de indivíduos suspeitos de apoiar a guerrilha.

Adotando uma postura repressiva frente aos movimentos independentistas em suas colônias, os franceses estabeleceram uma base ideológica que, mais tarde, viria a influenciar o desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional na América Latina. Após a Segunda Guerra Mundial, os franceses foram os primeiros a perceber o início de um confronto linear, que se transformou em uma guerra com inimigos em todos os lados, sendo a União Soviética o principal impulsionador dos conflitos externos. Nesse contexto, os movimentos de libertação nacional e os grupos insurrecionais passaram a ser vistos como inimigos internos, desafiando os regimes coloniais (ACCIOLY, 2020).

A Doutrina de Segurança Nacional francesa inspirou-se na guerra antissubversiva norte-americana e nas teorias da Organização do Exército Secreto (OAS), que visavam punir os movimentos que lutavam pela independência da Argélia. Muitos dos militares franceses haviam sido treinados em escolas norte-americanas, onde receberam instruções para aplicar, no âmbito da guerra interna, estratégias de Terror de Estado (TE). Ou seja, para enfrentar uma luta armada em que o inimigo se encontrava disperso entre a população, era necessário extirpar qualquer apoio, tanto interno quanto externo, mesmo que isso implicasse a violação da lei e dos direitos humanos.

Outro pilar da Doutrina de Segurança Nacional é a chamada Guerra Total, um combate implacável contra o inimigo da nação. Com raízes na política dos Estados Unidos pós-Segunda Guerra Mundial, no contexto da Guerra Fria, essa doutrina foi fortemente influenciada pela Doutrina Truman, que se tornou um alicerce para as estratégias de combate adotadas nas décadas seguintes.

Os franceses estabeleceram campos de concentração com o objetivo de promover a "desintoxicação" e a reeducação política, utilizando essas estruturas como um mecanismo de controle sobre a população (ROBIN, 2004). Na Indochina, os militares recorreram a torturas, como choques elétricos, e ocultavam os cadáveres de suas vítimas, levando-os para locais distantes. A partir de 1955, práticas similares de tortura e assassinato foram intensificadas na

Argélia, justificadas em nome da ordem e da segurança, visando impedir a escalada da insurreição em busca da liberdade e independência.

Uma das técnicas utilizadas era a exibição pública de cadáveres de insurretos em locais densamente povoados, funcionando como um meio de intimidação à população civil. Essas práticas de tortura e assassinato, tanto na Ásia quanto na África, serviram de inspiração para grupos paramilitares colombianos, que adotaram execuções exemplares e uma série de barbaridades, como o assassinato de reféns em represália pela morte de soldados, a destruição de aldeias e até o lançamento de prisioneiros ao mar, como forma de punir populações suspeitas de apoiar a subversão, educando-as politicamente pelo exemplo.

Segundo Roger Trinquier (1967), a intimidação é um meio eficaz de ação política, não apenas no contexto local, mas também na esfera internacional. Embora as execuções eliminem uma parte do adversário, é a intimidação que, de fato, desencoraja as ações do inimigo.

Nesse contexto, Roger Trinquier se distancia da teoria da guerra clássica, argumentando que a guerra revolucionária segue um modelo distinto, conforme expresso por Plauto (254-184 a.C.) *lupus lupus homini est* (o homem é lobo do próprio homem), séculos depois, seu conceito foi amplamente popularizado por Thomas Hobbes no século XVII. **O ChatGPT disse:**

Nesse contexto, não há espaço para a aplicação das normas e princípios internacionais fundamentados no direito de guerra, como estabelecido pela Convenção de Genebra. A guerra revolucionária, tal como concebida por Trinquier, evidencia o uso contínuo da tortura, sendo uma guerra sem limites jurídicos, fora do alcance do controle do direito internacional. Trinquier (1961), ao retirar a guerra revolucionária da fiscalização do direito internacional, aponta as características do "inimigo interno", que adota mecanismos de combate que um exército regular jamais utilizaria em um contexto democrático.

Duas medidas tornam-se essenciais nesse cenário: a influência psicológica sobre as massas, que são manipuladas como instrumento para obter informações sobre a localização dos inimigos. Raphaelle Branche (2001), em sua pesquisa sobre a tortura e o desenvolvimento da guerra revolucionária na Argélia, demonstrou que, desde 1956, iniciava-se uma nova era de ações contra insurgentes. À medida que a revolução se espalhava pelas cidades, a resposta a essa ameaça passava a ser uma ação psicológica em massa sobre a população.

O modelo principal usado no combate aos subversivos ficou conhecido por incorporar esquadrões de morte, desaparecimentos forçados, a criação de campos de reeducação e o uso da tortura como arma na luta antissubversiva. Nesse contexto, os esquadrões de morte eram compostos por pequenos grupos formados por membros das forças armadas, de diversas patentes, responsáveis pelos assassinatos de supostos subversivos. O desaparecimento, por sua vez, refere-se à técnica de captura da pessoa, seguida de interrogatório sob tortura até

a morte. Essa prática foi observada sob duas perspectivas: uma ideológica e outra religiosa.

A violência repressiva dos esquadrões de morte é constituída por meio de práticas interligadas em um sistema *modus operandi* que dava a esses atores um perfil característico. Seu procedimento regulamentar envolve o sequestro e a aplicação sistemática de variados tipos de tortura às vítimas. Após a tortura, segue-se o assassinato, e o cadáver é deixado em um local socialmente visível, com um forte impacto midiático. Essas ações contam com o apoio direto do aparelho repressivo estatal, sendo que os esquadrões de morte existem e dependem, de maneira exclusiva e fundamental, do aparato de segurança estatal.

Em síntese, como aponta Raul Zelik (2015), os esquadrões de morte surgiram nos países onde os mecanismos legais de repressão enfrentaram dificuldades em conter a mobilização social, o que poderia levar à perda de legitimidade do sistema caso fossem aplicadas medidas severas.

Essa situação resultou na transformação da estrutura jurídica da repressão em um aparato paraestatal, moldando esses grupos para que suas ações pudessem contornar as barreiras legais que impediam a supressão da oposição política. Dessa forma, suas ações não se limitavam à ilegalidade, mas também buscavam aniquilar os dissidentes. Como enfatiza Bruce Campbell, os esquadrões de morte realizam execuções extrajudiciais e outros atos violentos, como tortura, abuso sexual, incêndios, afogamentos e outras formas de violência física extrema "[...] os assassinatos são a sua principal e, em alguns casos, a sua única atividade" (CAMPBELL, 2000, 1-2).

As execuções extra oficiais são as práticas centrais dos esquadrões de morte, e se distinguem pela seletividade e exposição pública de suas vítimas. A escolha dos alvos é restrita a indivíduos com trajetória política reconhecida, membros da sociedade civil, jornalistas, ou aqueles vistos como símbolos de protesto, além de suspeitos de atuar como intermediários entre organizações armadas e setores populares. Para Stathis Kalyvas (2010), a seletividade implica a personalização da violência, transformando cada ato de agressão em uma mensagem direcionada e única. Assim, as ações dos esquadrões de morte representam um reconhecimento sombrio da "perigosidade" da vítima, extensível aos movimentos e espaços nos quais ela se insere.

Esses esquadrões, autorizados pelos superiores responsáveis pelos aparatos repressivos e policiais, formam a espinha dorsal de uma estrutura assassinante coordenada. A partir disso, podemos inferir que os principais perpetradores da violência são indivíduos treinados na crueldade, semeadores de violações flagrantes dos direitos humanos. Esse jogo, simultaneamente visível e sigiloso, é intrinsecamente ligado ao próprio Estado. A impunidade desfrutada pelos esquadrões reforça a ideia de que suas ações são cuidadosamente planejadas e que existe uma rede de conexões com líderes governamentais. Preparados para agir como agentes executores de suas vítimas, eles recebem ordens diretas para a realização de tais atrocidades.

Como destaca Rachel McCullough (2007), a diferença crucial entre os inspiradores dessas práticas — os franceses — é que, diante de métodos não convencionais de repressão, eles estabeleceram uma estrutura jurídico-legal que legitimava a inclusão de execuções extra oficiais, torturas e a eliminação física como estratégias aceitáveis no combate à subversão.

Bruce Campbell e Arthur Brenner (2002, p. 6) classificam os esquadrões de morte em três fenômenos distintos, mas intimamente relacionados: assassinatos, vigilantismo e terrorismo. Para os autores, esses grupos operam em número expressivo, e suas vítimas são claramente identificadas. Os esquadrões de morte possuem uma estrutura mais permanente, sendo criados com o objetivo de conduzir operações contínuas em uma escala mais ampla, envolvendo o Estado e outros atores. Utilizados como uma estratégia governamental, os esquadrões recorrem ao terror, anunciando publicamente seus assassinatos e torturando suas vítimas em locais visíveis, amplificando o impacto de suas ações.

As forças policiais e paramilitares, que formam a base desses esquadrões, foram criadas com a autorização do aparato estatal responsável pela repressão legal, consolidando-se como os comandos executores desses atos. Suas operações, meticulosamente planejadas e executadas, refletem a formação profissional dos envolvidos, que adotam métodos de guerra contrainsurgência. Essa abordagem permite concluir que os perpetradores da violência dos esquadrões de morte são indivíduos treinados em crueldade, habilidosos em violar direitos humanos e impunes diante de suas ações.

Democratização, liberdade de expressão e de imprensa

A imprensa moçambicana surgiu em 1854 com a publicação do *Boletim Oficial*, e seu estudo tem sido abordado por diversos pesquisadores que adotaram diferentes perspectivas conceituais. José Capela (1996), especialista em imprensa moçambicana, dividiu sua trajetória em dois períodos: o *antes* e o *depois* da independência, marcando as fases de "da fundação à censura prévia" e "de 1926 a 1954". Ilídio Rocha (2000), por sua vez, segmentou a história da imprensa em oito períodos, abrangendo desde a primeira edição, em 1854, até 1974. Hilário Matusse seguiu uma periodização semelhante, organizando a história da imprensa em "protonacionalismo", "nacionalismo", "nacional" e "contemporâneo". Já Maria Cremilda Massingue (2000) adotou uma divisão que reflete os momentos históricos, com os períodos da *imprensa da Metrópole*, a *imprensa de combate*, o *pós-independência* e, finalmente, o *pós-1990*, marcando o princípio da democratização.

No contexto histórico, entre 1822 e 1851, Portugal foi assolado por uma série de conflitos político-militares, refletindo a disputa entre liberais e radicais. Esta revolução favoreceu a emergência da imprensa, que se tornou uma poderosa ferramenta para disseminar argumentos e informações à população em geral. Nesse cenário, surgiu uma imprensa de opinião, com o intuito de alinhar-se

ideologicamente a grupos e forças sociais que disputavam a partilha do poder político e econômico em Portugal. Essa dinâmica culminou, em dezembro de 1834, na instauração da lei da liberdade de imprensa. Vale destacar que a comunicação política precede a imprensa, mas é com o surgimento desta última que se estrutura e se sofistica a comunicação mediática entre o poder e a sociedade. Nesse contexto, a estreita afinidade entre as agências de informação e as organizações políticas tornou-se um elemento fundamental na gênese da imprensa. Foi nesse ambiente que, em Moçambique, em maio de 1854, foi lançada a primeira edição do *Boletim Oficial*, conforme destacado no texto do então governador Vasco Guedes de Carvalho e Meneses, "a imprensa é um dos melhores inventos do espírito humano".

Alinhado à visão progressista do mundo, o decreto promulgado em 1836, que instituiu os boletins oficiais nas colônias africanas, previa a publicação das ordens do reino, as notícias marítimas e as informações estatísticas, abrangendo "tudo o que for interessante para o conhecimento do público". A imprensa foi oficialmente estabelecida em Moçambique em 1898, com a instalação do primeiro periódico na Ilha de Moçambique, que então era a capital do país. Embora tenha passado por diversas transformações ao longo do tempo, a imprensa manteve-se ativa até 1975.

Ilídio Rocha (2000) relata que, em 1881, circulava em Quelimane o semanário *O Africano*, cujos princípios de "Instrução – Religião – Moralidade" estavam fora do controle do poder constituído e das forças militares. O periódico denunciava a corrupção do governo e a falta de empenho em promover projetos de desenvolvimento para as colônias. Já entre 1870 e 1873, circulava o semanário *A Imprensa*, que possuía uma vertente literária, política e noticiosa. Com a consolidação de Maputo como a capital política e econômica, impulsionada pelo circuito comercial com a África do Sul, foi publicado, entre 1903 e 1904, o primeiro jornal diário de Moçambique, o *The Delagoa Gazette of Shipping and Commercial Intelligence*. Nesse período, já havia uma preocupação em legislar sobre o direito à informação e à liberdade de imprensa, razão pela qual a legislação de 1856 conferia aos juízes ultramarinos a competência para julgar crimes contra a liberdade de imprensa, sendo esta aplicável também às colônias africanas.

Ao longo do século XX, outros periódicos ganharam destaque, como *O Africano*, almanaque que circulou entre 1912 e 1914; o semanário *Missão Africana*, vinculado à Nossa Senhora do Rosário da Beira, que teve circulação de 1931 a 1940; e o *Voz Africana*, publicado a partir de 1932 e continuando sua circulação até os anos 1970 (DIAS, 2000).

No período pós-independência, entre 1975 e 1990, com o regime monopartidário, a imprensa moçambicana ficou sob rígido controle do partido, sendo sujeita à autocensura e censura estatal. Durante esse tempo, a imprensa estava voltada para os interesses do partido, e a liberdade de expressão era vista

como uma ameaça ao ideal socialista. Fora do Partido-Estado, a imprensa e a liberdade de expressão não gozavam de independência.

Com o advento do multipartidarismo e a adoção da nova constituição de 1990, que abriu Moçambique para o regime democrático, o artigo 74 da Constituição e a Lei de Imprensa nº 18/91 estabeleceram uma série de deliberações e garantias individuais, incluindo a possibilidade de livre manifestação de opinião e a criação de uma imprensa independente do controle partidário, um marco consolidado pela Constituição de 2004.

Para regulamentar o funcionamento da imprensa, a Lei nº 18/91 criou o Conselho Superior de Comunicação Social, um órgão administrativo, financeiramente independente e autônomo, com status constitucional conferido pelo artigo 50 da Constituição de 2004. Suas principais atribuições incluem assegurar a independência dos meios de comunicação social no exercício do direito à informação e à liberdade de imprensa, bem como garantir os direitos de antena e de resposta. Com a promulgação da lei da imprensa, deu-se o surgimento de jornais, rádios e televisões sem o controle estatal, embora a maior parte dessas iniciativas esteja concentrada em Maputo, a capital do país. Isso abriu um espaço fundamental para o debate público sobre questões de interesse social, além de diversificar a veiculação de informações, promovendo uma imprensa mais comprometida na divulgação de fatos.

No entanto, é importante ressaltar que, assim como ocorreu com a vigência do Boletim Oficial de Moçambique, sob uma perspectiva autoritária, os jornalistas passaram a sofrer perseguições e censuras, sendo a imprensa reduzida a um papel exclusivo de sustentação das políticas governamentais. A implementação desse Boletim coincidiu com a retomada dos interesses portugueses em suas colônias africanas, e a primeira medida adotada foi a censura como estratégia para conter as críticas. Essa situação evidenciou que o direito à liberdade de expressão e à liberdade de imprensa estava intimamente ligado à repressão, especialmente no contexto de conflitos políticos e das leis em vigor. Com o tempo, o direito à liberdade de expressão passou a ser atrelado à liberdade de imprensa, considerados pilares fundamentais do Estado Democrático de Direito, caracterizado pela livre expressão dos cidadãos, os quais podem, assim, criticar a atuação do poder político sem receio de repressão (ROSE, 2009).

Contudo, é possível observar dificuldades contínuas no exercício da liberdade de expressão e de imprensa em Moçambique, especialmente após a promulgação da lei de imprensa, com agravamento nos últimos ciclos governativos. Esses retrocessos resultaram na perda de direitos conquistados pelos órgãos de comunicação social. Nos últimos anos, houve um aumento considerável nos índices de perseguições, raptos e outros atentados contra profissionais da imprensa. Além disso, assassinatos, torturas e espancamentos passaram a ser extensivos não apenas aos jornalistas, mas também a acadêmicos, políticos, ativistas sociais com destacada intervenção e a qualquer cidadão que,

de alguma forma, manifeste críticas à atuação do poder político (MISA, 2008). A repressão à liberdade de expressão e de imprensa, juntamente com a utilização de torturas e intimidações, são mecanismos que resistem ao desenvolvimento social. Nesse contexto, à luz da perspectiva de Michel Foucault (1999), essa repressão configura-se como uma forma de vingança, tanto pessoal quanto pública, em que a força da lei do soberano se manifesta. De fato, a repressão, na visão imperial do soberano, se impõe com severidade contra qualquer antítese às ideias dominantes, punindo de forma rigorosa aqueles que divergem nos meios de comunicação.

Moçambique: esquadrões de morte, passado e presente

Verossimilmente inspirada nas práticas francesas, a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) adotou um modelo similar para eliminar os chamados reacionários alinhados ao regime colonial português, o qual foi enfaticamente defendido durante o terceiro congresso da Frelimo, em 1977. De maneira análoga, a Frelimo, com o objetivo de preservar a pureza da organização, manteve seus militantes vigilantes quanto à presença de infiltrados. Utilizando a mesma estrutura, os inimigos eram sujeitos a torturas e assassinatos cruéis. Nesse contexto, a ativação de esquadrões de morte em Moçambique nos leva a refletir sobre um problema crucial: o ato de torturar e executar por fuzilamento. Nesse sentido, podemos estabelecer aproximações com as práticas da Escola Francesa, fundamentadas na Doutrina de Segurança Nacional. Tais práticas visavam o controle ideológico e político da sociedade, gerando intimidações e perseguições a membros influentes da sociedade que eram vistos como ameaças ao poder estabelecido.

Para aprofundar essa análise, é relevante dialogar com os estudos de Paul Aussaresses (2001) e Marie-Monique Robin (2004), em seu trabalho intitulado "Esquadrões de Morte: Escola Francesa", que defendem que a tortura se justifica quando se acredita que pode evitar a morte de inocentes. Nesse contexto, os esquadrões de morte em Moçambique foram compostos por diversos membros das forças de segurança, incluindo a Polícia da República de Moçambique (PRM), a Unidade de Intervenção Rápida (UIR), os Serviços Nacionais de Investigação Criminal (SERNIC), o Grupo de Operações Especiais (GOE) e o Serviço de Informações e Segurança do Estado (SISE). Essa prática, já comum durante a luta de libertação nacional, continuou a ser utilizada após a Proclamação da Independência, conforme estipulado pela ordem do Serviço do Ministério de Segurança de Moçambique:

> No Espírito dos costumes, usos e tradições da luta armada de libertação nacional, o Comité Político Permanente da FRELIMO julgou e condenou à morte por fuzilamento os seguintes desertores e traidores do povo e da causa nacional, que foram já executados: Uria Simango,

> Lázaro Nkavandame, Júlio Razão Nihia, Mateus Ngwegere, Joana Simeão, Paulo Guambe. De forma a prevenir possíveis reacções negativas, internas ou internacionais que possam surgir em consequência da execução desses contra-revolucionários, o Comité Político Permanente decidiu publicar este acto como uma decisão revolucionária do partido Frelimo, e não como acto jurídico. É, portanto, necessário compilar um dossier declarando a completa história criminal desses indivíduos, bem como suas confissões aos elementos da DD/SI que os interrogaram, declarações de testemunhas, autos de processo e sentença. Para além desse dossier, deve-se fazer um comunicado que será lido pelo camarada Comandante-em-Chefe onde ele anunciará a execução dos acima mencionados contra-revolucioários. Foi decidido nomear um Comité para Compilar o dossier e preparar o comunicado. O camarada Comandante-em-Chefe decidiu que o acima mencionado Comité será encabeçado pelo camarada Sérdio Vieira, e terá como membros adicionais os camaradas Óscar Monteiro, José Júlio de Andrade, Matias Xavier e Jorge Costa. A luta continua Maputo, 29/7/80 (Moçambique. Ministério da Segurança, Ordem de Acção nº 5/80).

Em 2006, as práticas de assassinato continuaram ocorrendo e o número de homicídios com envolvimento de polícia aumentou (AMINISTÍA INTERNACIONAL, 2008). Desses casos, apenas uma pequena fração foi investigada, e, lamentavelmente, ninguém foi oficialmente processado por violações dos direitos humanos. Em maio do mesmo ano, a Human Rights Watch, uma organização internacional não governamental especializada em direitos humanos, em seu relatório, recomendou que a Procuradoria Geral da República conduzisse investigações sobre violações graves, como tortura e fuzilamentos, entre outras. Como resultado, a Procuradoria da República anunciou a abertura de uma investigação sobre os esquadrões de morte responsáveis por assassinatos em massa, perpetrados por membros da Polícia da República. No entanto, apesar da conclusão das investigações, ninguém foi preso, e as violações dos direitos humanos continuam impunes. O relatório de 2007 documentou casos de assassinatos brutais de membros da sociedade em Maputo, a capital de Moçambique,

> Em abril, três policiais levaram Sousa Carlos Cossa, Mustafa Assane Momede e Francisco Nhantumbo de uma delegacia no bairro de Laulane em Maputo para um campo esportivo na área da Costa do Sol, onde os mataram a tiros. Entretanto, os resultados da autópsia revelaram que eles haviam sido baleados na parte de trás da cabeça à queima-roupa. Os oficiais foram suspensos do serviço, mas a polícia inicialmente se recusou a prendê-los. Finalmente foram presos em maio, época em que alegaram ter cumprido ordens de seus superiores. No final de 2007, a investigação ainda estava em andamento. (Aministía Internacional, 2008, p. 282).

Além deste caso, um episódio notável envolvendo a atuação desse grupo foi o sequestro de Abrantes Afonso Penicela, que foi espancado, torturado e sofreu disparos à queima-roupa. Antes de sua morte, Afonso conseguiu comunicar à sua família, através de seu telefone, que um grupo de cinco policiais havia ido até sua casa, acompanhado de um de seus amigos. Em seguida, ele foi apreendido, recebeu injeções de substâncias tóxicas e foi colocado dentro de um carro. Após ser levado a Xinavane, a 120 km de Maputo, foi baleado na nuca, queimado e deixado para morrer. No entanto, ele conseguiu rastejar até a beirada da estrada, onde foi socorrido por pessoas que passavam pelo local. Neste momento, as testemunhas conseguiram comunicar sua família, que o levou a um hospital próximo antes de transferi-lo para o hospital central de Maputo. Não obstante a presença de testemunhas e a identificação das pessoas envolvidas no sequestro, ninguém foi detido (AMNISTÍA INTERNACIONAL).

A ativação desse grupo de extermínio durante a Constituição democrática de 1990 em Moçambique preservou os mesmos objetivos do regime militar, particularmente no que diz respeito ao controle e à repressão daqueles considerados inimigos do sistema. Quanto aos esquadrões de morte, Paulo Mesquita Neto (1999) argumenta que, apesar da transição de um regime ditatorial para a democracia, ainda subsiste o apoio estatal ao uso da polícia como instrumento de violência para o controle social. Atualmente, diversos meios de comunicação social, tanto televisivos quanto impressos, continuam a denunciar a existência de grupos de extermínio responsáveis por execuções extraoficiais em Moçambique (STV, 2015). A criação desse grupo teve como objetivo garantir o controle político e social da FRELIMO. Quanto à finalidade dos esquadrões de morte, Francis Kanashiro Meneghetti (2011) explica que eles atuam de maneira clandestina, à margem do sistema policial oficial, sendo considerados grupos de apoio que realizam o "trabalho sujo" para o Estado. Em outras palavras, são "responsáveis pela eliminação de indivíduos considerados socialmente, economicamente e politicamente nocivos" (MENEGHETTI, 2011, p. 2).

Em Moçambique, os esquadrões da morte surgiram, contudo, no contexto da luta pela libertação nacional, com suas práticas sendo incorporadas a um código de conduta do partido FRELIMO. No entanto, é fundamental contextualizá-los dentro do cenário econômico, jurídico e político-ideológico de cada sociedade. Em outras palavras, a diversidade de suas configurações manifesta-se com características próprias, variando conforme o contexto em que se expressam.

Nesse sentido, Meneghetti entende que,

> Não é tarefa simples definir o exato momento em que uma organização com as características de esquadrão da morte surge, dada a forma clandestina com que atuam durante determinado período e a dificuldade de se obter as respectivas informações. No entanto, apesar desses limitadores, algumas evidências e fatos permitem afirmar com certa precisão como elas aparecem (meneghetti, 2011, p.3).

Os esquadrões da morte em Moçambique estão intimamente ligados ao espancamento, à tortura e à eliminação física de adversários políticos do governo em vigor, com o envolvimento da polícia e de outros setores da segurança do Estado. Esse fenômeno configura-se como um novo modelo de controle social, no qual os alvos preferenciais são membros específicos de partidos políticos de oposição e formadores de opinião que se opõem às atitudes dos governantes.

Esse problema está diretamente relacionado às motivações políticas e socioeconômicas que alimentam a repressão, a intimidação, a tortura e as execuções extrajudiciais, visando principalmente aqueles que se manifestam publicamente contra o partido no poder, formadores de opinião e outros opositores. Em outras palavras, a repressão e a intimidação geram inevitavelmente algum tipo de resistência.

Nesse contexto, em 2019, a Deutsche Welle publicou uma matéria sobre os membros do partido Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), que viviam em constante insegurança diante das ameaças de morte por parte dos esquadrões de morte. Adicionalmente, um grupo de trinta pessoas desse partido foi sequestrado por policiais, sendo brutalmente torturado, tanto fisicamente quanto psicologicamente. Em relação à reativação desse grupo de extermínio, o então líder da RENAMO, Afonso Dhlakama, em entrevista à agência Lusa (2017), destacou, "denunciou a reativação de esquadrões da morte, com o aparecimento de novos casos de raptos e assassinatos e a descoberta de corpos ao abandono no centro de Moçambique".

Por outro lado, no contexto dos conflitos sucessivos que seguiram a guerra civil e a constituição democrática, unidades paramilitares, em especial a Unidade de Intervenção Rápida (UIR), desempenharam ações destinadas a mitigar os impactos dos conflitos armados. Conforme relata a Anistia Internacional (AI, 2019), o que mais impactou a opinião pública não foi apenas o derramamento de sangue no contexto dos conflitos, mas também a violência em centros urbanos. De acordo com o relatório, essas ações foram perpetradas contra figuras da RENAMO, vistas como ameaças ao partido no poder. Um exemplo disso foi o assassinato de Jeremias Pondeca, membro do Conselho de Estado, que foi morto a queima-roupa em Maputo em outubro de 2015. O ex-secretário-geral do partido, que também foi alvo de atentado, escapou ileso quando a viatura em que viajava foi atacada a tiros na cidade da Beira, em 21 de janeiro de 2016. No mesmo período, acadêmicos que tomaram posições firmes sobre o Estado Democrático de Direito, alinhados com os princípios da Constituição, como Gilles Cistac, professor franco-moçambicano, foram tragicamente assassinados em 3 de março de 2015 em Maputo. De forma semelhante, jornalistas independentes, como Paulo Machava, sofreram o mesmo destino, sendo morto em 28 de agosto de 2015.

Além desses casos, a LUSA (2019) aponta para uma série de raptos, intimidações e assassinatos, especialmente no período eleitoral. Um exemplo

claro foi o rapto de Ericino de Salema, que ficou gravemente ferido em Maputo no dia 27 de março de 2019. No mesmo ano, em 31 de dezembro, o jornalista Matias Guente foi assaltado por três homens armados. Em Gaza, no contexto das eleições gerais de 2019, o ativista social e observador eleitoral Anastácio Matavel foi brutalmente assassinado pelo Grupo de Operações Especiais (GOE) no dia 7 de outubro, uma semana antes da votação. Embora não haja qualquer evidência de que Matavel tenha participado de programas televisivos relacionados a política, sua morte, às vésperas das eleições, foi perpetrada por agentes do GOE, utilizando as mesmas táticas características dos esquadrões de morte.

Em circunstâncias semelhantes, o professor universitário e comentarista de TV José Jaime Macuane foi agredido por um grupo desconhecido. Segundo a VOA (2016), o seu rapto e espancamento estavam relacionados aos seus comentários durante um programa televisivo, nos quais abordava temas como o diálogo político, a crise da dívida pública e a manifestação proibida pelo Conselho Municipal da Cidade de Maputo. O jornal relata que, antes de serem raptadas, essas figuras recebiam telefonemas ameaçadores, avisando sobre o castigo iminente. Para Jeremias Langa, moderador do programa "Pontos de Vista", no qual os comentaristas expressaram suas opiniões, a agressão contra Ericino de Salema e José Jaime Macuane não foi um incidente isolado, mas sim uma ação deliberada com o objetivo de intimidá-los (MATIAS, 2018).

Por sua vez, o pesquisador e economista moçambicano António Francisco, do Instituto de Estudos Sociais e Econômicos (IESE), destaca que a lista das vítimas de atentados políticos é extensa e alarmante, sugerindo a atuação de esquadrões de morte (FRANCISCO, 2019). Embora a Anistia Internacional não mencione explicitamente a conexão governamental com os esquadrões de morte, seu relatório aponta para a imunidade e impunidade dos assassinos mencionados, o que gera preocupação sobre o silêncio do governo e do poder judicial na condução de investigações sobre esses casos (AI, 2019). Nesse sentido, a atuação desses grupos, combinada com a imunidade e impunidade, evidencia uma relação lógica entre o comando do governo e os esquadrões de morte, que envolvem a participação da polícia e de outras forças especiais ao longo do período da constituição multipartidária.

O grupo de assassinos, composto por forças especiais, adota a mesma abordagem aplicada aos comentaristas, abordando suas vítimas encapuzados e armados com armas de fogo de uso exclusivo da polícia e das forças militares. A partir da leitura de Foucault, é possível entender que o soberano confere aos soldados um corpo que entra em uma maquinaria de poder, operando com as técnicas, rapidez e eficácia necessárias (FOUCAULT, 1999). Os soldados do soberano, ao punirem suas vítimas, transmitem uma mensagem clara: deixam os alvos coxos (no caso de Jaime Macuane) ou os educam (como foi o caso de Ericino de Salema), refletindo a natureza do comando que dá ordens sobre punições aplicadas aos comentaristas. O uso de força, comunicação e consulta ao soberano após a captura das vítimas reforça a participação de uma entidade superior que

emite orientações para a violência, como evidenciado pela comunicação telefônica.

Para garantir essas operações, o sistema disciplinar de Foucault é adotado, caracterizado pela distribuição dos corpos no espaço e pelo controle temporal das atividades; pela vigilância hierárquica; pela sanção normalizadora; e pelo exame. Os soldados que executam essas ações em nome do soberano alegam ter informações detalhadas sobre suas vítimas, além de contar com câmeras de vigilância pública que facilitam ações mais ousadas, como o contato com as vítimas e a abordagem sem registro nos sistemas de segurança e vigilância disponíveis na cidade de Maputo. O soberano desconhecido, ao punir os comentaristas, sufoca a vontade expressiva da participação cidadã, contribuindo negativamente para a mudança e resistência à transformação e ao desenvolvimento (FOUCAULT, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou, a partir de uma análise histórica e da teoria do poder, a evolução do uso de grupos paramilitares no Moçambique pós-independência, com foco na realização de ações coercitivas como sequestros, torturas e assassinatos de indivíduos considerados subversivos, que representavam uma ameaça ao projeto revolucionário. A transição do socialismo para o constitucionalismo, com a promulgação da Constituição de 1990, trouxe consigo a abertura para princípios democráticos, como a consagração dos direitos fundamentais e o respeito à liberdade de expressão e de imprensa. No entanto, apesar dessa mudança formal, a efetiva implementação dos valores democráticos na atuação policial e nas práticas dos órgãos de segurança pública não se concretizou de maneira substancial.

Verificou-se uma continuidade nas práticas de repressão e censura à imprensa, embora com algumas mudanças após a independência. Antes de 1975, a metrópole portuguesa havia promulgado leis que garantiam a livre atuação dos jornalistas, sem sujeição à censura. Contudo, com a independência, a liberdade de imprensa foi colocada sob ameaça, sendo as produções jornalísticas frequentemente sujeitas à censura e à obrigatoriedade de divulgar apenas os feitos do governo. A Constituição de 1990, junto com a Lei de Imprensa de 1993, garantiu o direito à livre expressão e à liberdade de imprensa, mas, na prática, a implementação desses direitos ainda se mostrou limitada e muitas vezes subjugada por pressões políticas.

Os esquadrões de morte, embora não sejam diretamente destinados a subverter a ordem constitucional, refletem um modelo adotado por certos agentes públicos para perseguir cidadãos que, sem intenções subversivas,

exercem seu direito de participação política e emitem suas opiniões de maneira contrária ao governo. A ausência de uma ética sólida por parte daqueles que detêm o poder, bem como dentro da própria corporação policial, tem comprometido o papel dessa instituição na proteção efetiva da sociedade e na garantia dos direitos fundamentais. Em última análise, a pesquisa destaca como a falta de compromisso com os valores democráticos e a persistência de práticas autoritárias e violentas resultam em um ambiente de impunidade e repressão, prejudicando a evolução de Moçambique para uma democracia consolidada.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY Daniel (2020). **Ditadura à francesa.** Disponível em https://www.historiadaditadura.com.br/post/ditadura-%C3%A0-francesa

AI. Amnesty International. **Licença para matar**. London: Amnesty International, 2008

AI. AMNESTY International. **Virar a página!** London: Amnesty International, 2019.

AUSSARESSES, Paul. **Services spéciaux Algérie 1955-1957: Mon témoignage sur la torture**, Français: Perrin, 2001

BRANCHE, Raphaelle. **La torture et l´armée pendant la guerre d´Algerie**. Gallimand: Paris, 2001.

CAMPBELL, Bruce and BRENNER, Arthur**. Death squads in global perspective**, England: Palgrave Macmillantm, 2002.

CANALETTI, Ricardo; BARBANO, Rolando. **Todos mataron. Génesis de la Triple A: el pacto siniestro entre la Federal, el gobierno y la muerte**. Buenos Aires: Planeta, 2009.

CAPELA, José. **A imprensa de Moçambique até à Independência, in** 140 Anos de Imprensa em Moçambique, Fátima Ribeiro e António Sopa (coordenadores). Maputo, Associação Moçambicana da Língua Portuguesa. 1996.

DIAS, Raul Neves – **A imprensa periódica de Moçambique – 1854 – 1954 – Subsídios para a sua história**, Lourenzo Marques, Imprensa Nacional. 1957.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 27 ed. Petrópolis, Vozes, 1999

FRANCISCO, António. **Quatro Anos de Governação Nyusi: Entre Crescimento e Abastardamento,** Boletim n. 1. Maputo: IESE, 2019.

KALYVAS, Stathis N; BALCELLS, Laia. **International system and technologies of rebellion: How the end of the Cold War shaped internal conflict**, in American Political Science Review, Cambridge University Press, 2010, pp. 415-429.

LUSA. Agência de Informação Portugusa (2019). **Oito arguidos no caso do assassinato de Anastácio Matavel**. Disponível em: https://www.dw.com/pt-002/oito-arguidos-no-caso-do-assassinato-de-anast%C3%A1cio-matavel/a-51272435.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Tortura e ideologia: os militares brasileiros e a doutrina da guerre revolutionnaire (1959\1974)**. In Desarquivando a Ditadura: memória e justiça no Brasil. Vol. I. Editora Hucitec: São Paulo, 2009.

MASSINGUE, Maria Cremilda; **A Imprensa, o Estado e a Democracia**. Maputo, Promédia. 2000.

MATIAS, L. **Moçambique**: Jornalista Ericino de Salema raptado e encontrado gravemente ferido. DW, 2018. Disponível em: https://www.dw.com/pt 002/mo%C3%A7ambique-jornalista ericino-de-salema-raptadoe-encontrado-gravemente-ferido/a-43156583.

MATUSSE, Hilário; **Informação e Desenvolvimento: uma opinião.** In: Mendes, J. A Nossa Situação, o Nosso Futuro e o Multipartidarismo. Maputo, Tempográfica. 1994.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. **Origem e fundamentos dos Esquadrões da Morte no Brasil**. XXXV Encontro a ANPAD, Rio de Janeiro, 2011.

MISA (2018), **Barómetro Africano dos Media: Moçambique**. Disponível em: https://misa.org.mz/index.php/publicacoes/relatorios/relatorio-2008/101-barometro-africano-dosmedia-mocambique-2018.

ROBIN, Marie-Monique. **Escadrons de la mort, l'école française**. Paris: La Découverte, 2004.

ROCHA, Ilídio; **A Imprensa de Moçambique.** Lisboa, Edição Livros do Brasil. 2000.

ROSE, Richards, **Democratic and underdemocratic states**, in **Democratization**, Oxford: Oxford University Press, 2009.

TRINQUIER, Roger. **La guerre moderne**. Paris: Economica: 2008.

VOA. **Comentarista moçambicano agredido violentamente em Maputo**, 2016. Disponível em:

https://www.voaportugues.om/a/comentaristamocambianoagredidomaputomacuane/ 3341858.htl.

ZELIK, Raul (2015). **Paramilitarismo. Violencia y transformación social, política y económica en Colombia**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Fescol-Goethe Institut.

ST14
Educação, Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Vulnerabilidades de Populações do Campo, das Águas e das Florestas

Mauro Torres Siqueira, Marilda Conceição Martins
(Coordenação)

A CONTRIBUIÇÃO DO TREINAMENTO VOCACIONAL NA REINTEGRAÇÃO SOCIAL DAS VÍTIMAS DO TERRORISMO EM MOÇAMBIQUE: O CASO DO NIASSA

Domingos Carlos Batone[3]

RESUMO

O treinamento vocacional centra-se em profissões específicas e transmite as competências práticas que permitem aos indivíduos exercer uma actividade profissional, promovendo assim o desenvolvimento económico local e está associado aos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável 3, 4, 5 e 8 da Agenda 2030 das Nações Unidas. Dessa forma, ele revela-se importante não só para proporcionar oportunidades de emprego aos indivíduos ou aumento da renda, mas também para aumentar a produtividade das empresas, por meio da filosofia *learning-by-doing.* Em termos metodológicos, foram realizadas entrevistas a 14 deslocados do centro de Malica na Cidade de Lichinga e alguns representantes de organizações responsáveis por dar assistência humanitária. Os argumentos apresentados por esta pesquisa evidenciam que o treinamento vocacional constitui uma política activa de emprego que favorece na auto-afirmação dos deslocados nas comunidades. Contudo, chegou-se a conclusão de que o terrorismo aumentou a vulnerabilidade social dos deslocados, deste modo, os benefícios do treinamento vocacional para a reintegração dos deslocados no Niassa depende de como ele é fornecido e do potencial dos *kits* de auto-emprego oferecidos em gerar mais renda para os agregados familiares das vítimas dos ataques terroristas.

Palavras-chave: Treinamento. Terrorismo. Reintegração. Niassa.

INTRODUÇÃO

Os conflitos armados diferem em seus antecedentes históricos e políticos, actores envolvidos e resultados. Por exemplo, enquanto as insurgências, como no Peru e Angola, terminaram depois que o líder do movimento foi morto, ou no caso do Nepal o movimento venceu ao derrubar o governo, a insurgência da Caxemira ainda estava em andamento no ano de 2011. No entanto, não está claro se esse conflito terminaria num futuro próximo, pois, a Índia e Paquistão

[3]Mestre em Administração Pública e Desenvolvimento, docente universitário, investigador e Coordenador de Qualidade na Escola Superior de Economia e Gestão, Moçambique. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3773-1451. E-mail: dcbatone@gmail.com.

discutem sobre o território, enquanto diferentes grupos militantes realizam actos violentos. Consequentemente, a população civil aprendeu a conviver com a violência diária e a presença das forças armadas em Jammu e Caxemira após 22 anos de insurgência (Parlow, 2011). Assim, as guerras são um problema de todos, por conseguinte, tendo em conta os enormes custos, devia ser possível encontrar uma solução que beneficiasse toda agente, mas muitas vezes os rebeldes decidem continuar a luta em vez de correr o risco de serem atraídos para um acordo de paz que o Governo subsequentemente renega (Collier, 2007).

Em Moçambique o primeiro ataque terrorista ocorreu no dia 5 de Outubro de 2017, em Mocímboa da Praia, na província de Cabo Delgado (Pereira *et al*, 2019). De acordo com a Resolução nº 42/2021 de 8 de Setembro do Conselho de Ministros que aprova a Política e Estratégia de Gestão de Deslocados Internos, abreviadamente designada por PEGDI, o País conta com mais de 800.000 pessoas internamente deslocadas, das quais cerca de 88% resultam das acções de grupos terroristas. Por conseguinte, as incursões deste grupo que semeia violência, terror, medo e destruição aconteceram também em outras províncias nortenhas do país, nomeadamente, Nampula e Niassa.

Em finais de Novembro de 2021, o distrito de Mecula, na província do Niassa foi alvo de ataques, resultando em várias mortes de civis, destruições e cerca de 5000 deslocados (Chichava, 2022). O caso de estudo circunscreve-se a província de Niassa, através dos resultados obtidos pelo investigador no centro de acolhimento de deslocados vítimas do terrorismo de Malica, na capital Lichinga. Portanto, a emigração forçada e pressão humanitária causada pelo terrorismo desafia os deslocados a se reinventarem para sobreviver nas comunidades nativas acolhedoras, através duma nova vocação e profissão, por essa razão essa pesquisa ostenta uma relevância assinalável para a academia e para às organizações que prestam assistência humanitária aos deslocados, visto que, demostra a contribuição do treinamento vocacional para a reintegração social das vítimas do terrorismo. Dessa forma foi definida a seguinte questão de pesquisa: *De que forma o treinamento vocacional contribui para a reintegração social das vítimas dos ataques terroristas em Moçambique?*

Esta pesquisa tem como objectivo geral analisar a contribuição do treinamento vocacional na reintegração social das vítimas dos ataques terroristas na província do Niassa. Adicionalmente, os objectivos específicos são: (i) apresentar o impacto dos ataques terroristas em Moçambique e na província de Niassa; (ii) identificar as estratégias de treinamento vocacional usadas para promover a reintegração social dos deslocados; e (ii) descrever as percepções dos deslocados sobre o seu nível de satisfação com o treinamento vocacional recebido.

No que concerne a estrutura deste artigo, está organizado em introdução, metodologia, revisão da literatura, apresentação e discussão dos resultados, conclusão e referências bibliográficas.

METODOLOGIA

Quanto a metodologia usada priorizou-se uma abordagem qualitativa que assentou no uso de 3 técnicas de pesquisa para a recolha de dados. A primeira foi a pesquisa bibliográfica que consistiu revisão da literatura dos conceitos principais sobre treinamento vocacional, terrorismo e reintegração social. A segunda trata-se da pesquisa documental, cuja aplicação restringiu-se no uso de documentos oficiais da Presidência da República, das organizações da sociedade civil Sekelekane e o Centro para Democracia e Desenvolvimento (CDD) para mapear o impacto do terrorismo em Moçambique e Niassa. A terceira, foi a administração de entrevistas estruturadas a 14 deslocados por causa do terrorismo no Centro de acolhimento de Malica em Lichinga, e alguns representantes de organizações que apoiaram no desenvolvimento das acções de treinamento vocacional (IFPELAC-Instituto de Formação Profissional e Estudos Laborais Alberto Cassimo e ROADS- Rede de Organizações Para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável).

O trabalho de campo foi realizado nos meses de Julho e Agosto de 2022, respeitando os princípios éticos da CONFIDENCIALIDADE, ANONIMATO e respeito pelas pessoas no desenvolvimento de pesquisas socio-comportamentais, conforme recomenda o Relatório Belmont de 1979.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Treinamento Vocacional

Para a *Education International* (2009), definir o treinamento vocacional como um sector dentro do sistema educativo apresenta uma série de dificuldades. Na maioria das vezes, a educação geral e académica é vista como aquela que constrói habilidades analíticas, conhecimento e pensamento crítico, enquanto a formação vocacional desenvolve habilidade, experiência prática e resolução de problemas práticos. No entanto, essa simples distinção não resiste ao escrutínio, na medida em que o pensamento crítico e habilidades analíticas são necessários no caso de um bom encanador ou electricista que deve rotineiramente fazer julgamentos para resolver problemas. Da mesma forma, um bom cirurgião precisa de um grande conjunto de habilidades práticas para operar um paciente com maestria.

Dessa forma, o treinamento considerado vocacional centra-se em profissões específicas e transmite as competências práticas que permitem aos indivíduos exercer uma actividade profissional (Sommers, 2002). Todavia, esse processo envolve também o desenvolvimento de habilidades vocacionais, treinamento de habilidades para a vida e/ou formação empreendedora, apoio em

material de suporte (*kit* de instalação), mas também o acesso a crédito, integração em redes de negócios (Organização Internacional de Trabalho, 2010).

Sintetizando, o treinamento vocacional concentra-se na criação de competências (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes-CHA) nos participantes, priorizando a possibilidade de aprender uma vocação fazendo na prática, criando dessa forma um efeito multiplicador positivo para os beneficiários directos destes programas e a comunidade na qual fazem parte.

Terrorismo

11 de Setembro de 2001, data dos devastadores ataques terroristas em Nova York e Washington, tem sido amplamente interpretado como "o dia em que o mundo mudou", pois, com o advento do terrorismo global, sem dúvida, teve grandes consequências internacionais e nacionais (Heywood, 2002). Assim, questiona-se que fenómeno é esse do terrorismo, cuja definição também não colhe consensos.

De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998), o terrorismo é a prática política de quem recorre sistematicamente à violência contra as pessoas ou as coisas provocando o terror. Enquanto Kushner (2003), considera tratar-se duma violência contra civis com a intenção de inserir medo e criar mudanças políticas e sociais.

Para Heywood (2002), o terrorismo, em seu sentido mais amplo, refere-se ao uso do terror para promover fins políticos; procura criar um clima de medo e apreensão. O termo, no entanto, é altamente controverso. Em primeiro lugar, a distinção entre terrorismo e outras formas de violência ou guerra é obscurecida pelo facto de que o último também pode ter como objectivo causar medo na população em geral. Em segundo lugar, como o termo é altamente pejorativo, tende a ser usado selectivamente e muitas vezes subjectivamente (o "terrorista" de uma pessoa pode ser o "lutador da liberdade" de outra pessoa). Terceiro, embora o terrorismo seja geralmente concebido como uma actividade antigovernamental, os governos também podem usar o terror contra suas próprias populações ou outras, como no caso do "terrorismo de estado".

As diversas abordagens conceptuais sobre o terrorismo apresentadas anteriormente convergem em três (3) características fundamentais que demarcam o *modus operandi* deste fenómeno, nomeadamente, violência, medo e terror.

Reintegração Social

A reintegração é um processo recíproco em que as comunidades aceitam e apoiam os deslocados, ex-combatentes, crianças em conflitos com a lei, para alcançar um lugar e ter um papel significativo dentro das comunidades (McKay *et al*, 2010). Ela inclui apoio psicossocial prolongado, formação profissional,

educação, cuidados de saúde e atender a outras necessidades vitais (Sullivan & Karreth, 2015). Outro sim, uma perspectiva diferente vê a integração social como sendo o apoio prestado aos delinquentes durante a sua reinserção na sociedade após a prisão, contudo, uma definição mais ampla, no entanto, abrange uma série de intervenções realizadas após uma prisão para desviar os infractores do sistema de justiça criminal para uma medida alternativa, incluindo um processo de justiça restaurativa ou tratamento adequado (Griffiths *et al*, 2007). É fundamental destacar que essa intervenção inclui a imposição de sanções baseadas na comunidade, em vez da prisão, na tentativa de facilitar a reintegração social dos infractores na sociedade, em vez de sujeitá-los aos efeitos prejudiciais da prisão.

Desta forma, a reintegração social visa criar condições que permitam que o inadaptado opte por viver em sociedade respeitando as suas exigências sociais, ou melhor, é a fase de um processo de tratamento ou uma intervenção separada e independente levada a cabo por serviços de educação cívica com objectivo e meios próprios (Polis, 2000). O autor considera também que a integração é direccionada a todos indivíduos considerados como pertencentes a grupos vulneráveis ou que estiveram fora dos padrões socialmente aceitáveis por alguma razão e por tempo determinado.

Essas teses apresentadas pelos autores citados demostram que a reintegração social implica a criação de condições para que uma pessoa ou determinado grupo da sociedade considerado vulnerável conquiste o seu espaço e aceitação pública como parte da comunidade.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Impacto dos Ataques Terroristas em Moçambique e Niassa

Pela trajetória histórica deste grupo que semeia terror desde 2017, na região nortenha de Moçambique, ficou evidente que os mecanismos de actuação dos terroristas envolvem: (i) *atrito*, os terroristas estão tentando obter mudanças políticas favoráveis convencendo ao governo do seu poder ou determinação, eles se envolvem em uma luta de desgaste, realizando o maior número possível de ataques para demonstrar a sua capacidade e resiliência; (ii) *estragos,* os terroristas tendem a destruir as infra-estruturas políticas e administrativas especializadas no fornecimento de serviços essenciais, bem como os estabelecimentos comerciais, para cortar o sustento da região atacada; (iii) *intimidação*, os terroristas procuram manter a população alinhada, talvez porque muitas pessoas estejam compartilhando informações com as forças do governo, eles tendem a se envolver em ataques contra essa população para reafirmar seu poder; e (iv) *provocação*, os terroristas desejam convencer a população de que o governo não pode ser confiável, e envolvem-se em ataques projectados para levar o governo a acções

excessivas, o que há muito tempo é conhecido por estrategistas como o ciclo de reacção-acção.

Nesse sentido, por meio da análise documental dos relatórios oficiais, a tabela 1 resume os impactos (estragos) do terrorismo em Niassa e Moçambique no seu todo, desde os dados gerais do número de deslocados, pessoas assassinadas, população demandando por assistência humanitária, educação, saúde e o empresariado local que parou de contribuir através do pagamento de tributos e criação de postos de trabalho.

Tabela 1: Impactos dos ataques terroristas no desenvolvimento de Moçambique e Niassa

	Sector Afectado		Quantidade
1.	Dados Gerais	Deslocados internos por causa do terrorismo	817.000
2.		População com necessidade de assistência humanitária	1.300,000
3.		Pessoas assassinadas	Mais de 600
4.	Educação	Alunos fora das escolas	123.000
5.		Crianças obrigadas a estudar noutros distritos	42.000
6.		Infraestruturas escolares destruídas	46
7.		Escolas que deixaram de funcionar devido a insegurança instalada	219
8.		Salas de aulas destruídas	104
9.		Blocos administrativos destruídos	30
10.		Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) destruídos	5
11.		Professores deslocados	1.736
12.		Professores barbaramente assassinados	8
13.	Saúde	Centros de saúde totalmente destruídos	11
14.		Centros de saúde parcialmente destruídos	13
15.		Centros de saúde encerrados devido à insegurança	15
16.		Residências de funcionários vandalizadas e destruídas	48
17.		Meios de transporte destruídos	7 viaturas + 5 ambulâncias
18.	Sector Privado	Empresas afectadas que suspenderam actividades e com danos materiais	28
19.		Perdas no volume de negócios	116 milhões de USD
20.		Trabalhadores com contrato de trabalho suspenso (incluindo os da empresa TOTAL)	3.250

Fonte: Presidência da República (2021, p. 3-6), Sekelekane (2021) e CDD (2020).

Os resultados obtidos pelas entrevistas efectuadas não só em Mocímboa da Praia como também em Pemba por Pereira *et al.* (2019), asseguram que houve recrutamento por coação de jovens e homens. Nesta fase, o grupo terrorista adoptou um tipo de actuação mais violenta para com as populações civis. Para estes autores, esta mudança pode explicar-se por três factores: a) o aumento de controlo a nível das estruturas comunitárias de base, relativamente à movimentação dos jovens; b) a fuga de algumas pessoas das zonas sob o controlo do grupo; c) a intensificação da acção violenta das Forças de Defesa e Segurança (FDS).

De acordo com o estudo desenvolvido por Batone (2020), existem muitas famílias numerosas com serias dificuldades de integração nas comunidades nativas acolhedoras, o que não transmite segurança para matricular as crianças na escola, pois, a probabilidade de ocorrência de *bullying* aumentou consideravelmente, por isso parte considerável dos descolocados residem nos centros de acolhimento criados pelo governo para sua protecção (Conferir a imagem 1).

Imagem 1: Centro de acolhimento de deslocados de Malica. Infraestruturas e tendas edificadas no local onde foram acolhidos os deslocados.

Fonte: Nassera (2022).

Fica demostrado assim que os conflitos armados constituem uma armadilha que reduz as chances de desenvolvimento dos países mais pobres (Collier, 2007). Destarte, o terrorismo em Moçambique, afecta negativamente o rendimento, saúde, educação, segurança, autoconfiança e retira o bem-estar dos afectados.

Estratégias de Treinamento Vocacional usadas para Promover a Reintegração social dos Deslocados

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (10/12/1948) em seu artigo 26 sobre educação inclui uma declaração sobre a necessidade de disponibilizar formação técnico-profissional:

> "A instrução técnico-profissional será acessível a todos…".

Conforme o antigo Director do IFPELAC, um dos nossos entrevistados no estudo:

> "São administrados para os deslocados, por meio do IFPELAC e outras ONG´s cursos de curta duração nas áreas de corte e costura, carpintaria e respectiva atribuição de kits de auto-emprego. Portanto, no âmbito do EMPREGA e FAIJ são prestados também serviços de desenvolvimento de negócios (concepção de um plano de negócios, facilitação no acesso a crédito." (2 de Agosto de 2022, pelas 13 horas).

As organizações que apoiam os deslocados na província do Niassa (Caritas Diocesana, ROADS, ESTAMOS, IFPELAC) concentram a sua estratégia

na disponibilização de cursos de curta duração, apoio ao arranque e consolidação de ideias de negócios, de modo a terem uma profissão e criarem fontes de renda e no treinamento para o acesso aos fundos competitivos do EMPREGA e FAIJ.

Logo, todas as estratégias que estão a ser usadas no âmbito do treinamento vocacional, constituem políticas de emprego activas, pois, o principal objectivo delas é aumentar as oportunidades de emprego para aqueles que o procuram, como também, melhorar a adequação entre os postos de trabalho (vagas) e os trabalhadores (ou seja, os desempregados). Assim, elas podem contribuir para o crescimento do emprego e do Produto Interno Bruto e reduzir o desemprego e a dependência de subsídios entre os deslocados.

Essas acções de treinamento vocacional têm elevado potencial para a reintegração social dos deslocados, na medida em que, começam a reconstruir a vida com uma nova profissão e previne a marginalização deste grupo vulnerável, evitando que sejam aliciados para as fileiras dos terroristas, prevenindo que as raparigas e rapazes optem pela prostituição, criminalidade ou mesmo consumo de bebidas alcoólicas.

Percepções dos deslocados sobre o seu nível de satisfação com o treinamento vocacional recebido

Sobre a percepção dos deslocados no Niassa por causa do terrorismo, em termos gerais, todos entrevistados demostraram estar satisfeitos, pois vejamos:

ENTREVISTADO 1:

> "Tive o treinamento em Corte e Costura e recebi uma máquina, portanto, hoje estou satisfeito porque tenho uma vocação que me permite produzir peças de roupa e mensalmente consigo um rendimento que varia entre 3.000 a 4000 MT para alimentar a minha família. Estou a conquistar o meu espaço como alfaiate e a comunidade reconhece o meu trabalho. Só deviam preparar mais pessoas, inclusive os nativos e atribuírem também kits para outras áreas…." (09 de Agosto de 2022, pelas 11 H).

ENTREVISTADA 2:

> "Depois dos ataques desses bandidos em 2021 em Mecula, fugi com meus 5 filhos e fui acolhida no Centro de MALICA, as pessoas receberam-nos bem e aprendi a fazer peças de roupa, uniforme ou a concertar as rasgadas. Nunca pensei que iriam oferecer até uma máquina, está ajudando muito, por isso agradeço…" (10 de Agosto de 2022, pela 09 H).

Verificou-se que há necessidade de abranger mais beneficiários nestes programas de treinamento vocacional, portanto, para que a integração social seja

sustentável, os próprios respondentes propuseram que se envolva também os membros das comunidades locais nativas, assim, seria possível evitar que estas estigmatizem os deslocados, por falta de inclusão nestes projectos.

Para além da oferta do *kit* de instalação para iniciar o seu pequeno negócio, é cruciar que a assistência técnica das máquinas, bem como a educação financeira sejam contínuas, com pretensão de que as acções de treinamento vocacional produzam resultados sustentáveis que podem ser replicáveis em outras províncias moçambicanas afectadas directamente pelo terrorismo, tais como, Cabo Delgado e Nampula.

Outro aspecto que merece realce é a resistência comum da comunidade que deve ser devidamente gerida, pois, qualquer esforço para implementar uma estratégia de educação e treinamento vocacional para promover a reintegração social encontrará resistência no terreno que deverá ser encarada como uma reacção normal de algo novo que certamente vai precisar de tempo para criar as suas próprias raízes até alcançar a maturação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os efeitos do terrorismo no desenvolvimento de Moçambique são visivelmente negativos, pois, incluem destruições, mortes, aumento de deslocados e paralisação da actividade económica nos sectores de educação, saúde e empresarial, nas zonas afectadas por este fenómeno.

Neste contexto, a maioria dos deslocados enfrenta problemas significativos de adaptação social, que podem incluir a estigmatização, o afastamento familiar e comunitário, mas também, a incapacidade de encontrar emprego ou moradia, retornar à educação formal, construir (ou reconstruir) o capital individual e social. Dessa forma, a menos que recebam ajuda para enfrentar esses problemas, correm o risco de cair em um ciclo vicioso de integração social fracassada, recrutamento para às fileiras dos terroristas e rejeição social.

Os argumentos apresentados por esta pesquisa evidenciam que o treinamento vocacional constitui uma política activa de emprego que favorece na auto-afirmação dos deslocados nas comunidades. Contudo, chegou-se a conclusão de que o terrorismo aumentou a vulnerabilidade social dos deslocados, deste modo, os benefícios do treinamento vocacional para a reintegração dos deslocados no Niassa depende de como ele é fornecido e do potencial dos *kits* de auto-emprego oferecidos em gerar mais renda para os agregados familiares das vítimas dos ataques terroristas.

Finalmente, o apoio da comunidade é crucial para o sucesso da reintegração social, dai que, os esforços devem ser contínuos para aumentar a compreensão do público sobre os deslocados, dissipando assim os preconceitos e estereótipos que possam surgir.

REFERÊNCIAS

BATONE, Domingos Carlos (2020). A Violência Baseada no Género contra a População Deslocada das Zonas Afectadas pelos Ataques Armados em Cabo Delgado. **Revista Científica da ACIPOL-Academia de Ciências Policiais**, Nº 4, p. 44-57, 2020.

BOBBIO, Norberto et al. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

CDD. Perante o silêncio e o desnorte político de Filipe Nyusi: Terroristas ocupam território e passeiam nas vilas do norte de Cabo Delgado. **Policy Update**, Maputo: Centro para Democracia e Desenvolvimento, 2020.

CHICHAVA, Sergio. Maulana Ali Cassimo: Insurgência no Norte de Moçambique vista do Niassa. Maputo: IESE, 2022, Boletim Nº 147.

COLLIER, Paul. Os Milhões da Pobreza: Por que motivo os países mais carenciados do mundo estão a ficar cada vez mais pobres? Qual a verdadeira chave para o seu crescimento? Lisboa: Casa das Letras, 2007.

EDUCATION INTERNATIONAL. Literature Review Vocational Education and Training. 2009

GRIFFITHS, C. T., DANDURAND, Y., MURDOCH, D. *The Social Reintegration of Offenders and Crime Prevention*. Ottawa: National Crime Prevention Centre (NCPC), 2007.

HEYWOOD, Andrew. Political Ideologies: An Introduction. 3 Ed. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2003.

KUSHNER, H. W.. Encyclopedia of Terrorism. California: Sage Publications, Inc, 2003.

MCKAY, A. V., et al.. Community-Based Reintegration of War-Affected Young Mothers: Participatory Action Research (PAR) in Liberia, Sierra Leone, & Northern Uganda. Uganda, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Resolução n.º 42/2021**. Aprova a Política e Estratégia de Gestão de Deslocados Internos (PEGDI).

OIT. Study on the reintegration of children formerly associated with armed forces and groups through informal apprenticeship. Case studies of Korhogo (Ivory Coast) and Bunia (Democratic Republic of Congo), 2010.

PARLOW, A. *Education and armed conflict: the Kashmir insurgency in the nineties*. Munique: MPRA-Munich Personal RePEc Archive, 2011.

PEREIRA, João et al. Radicalização Islâmica no Norte de Moçambique O Caso de Mocímboa da Praia. **Cadernos IESE** nº17/2019, 2019.

PÓLIS. Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado: Antropologia, Direito, Economia e Ciência Politica. Lisboa: Verbo, 2000.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Comunicação à Nação Sobre A Situação De Segurança na Província de Cabo Delgado. Maputo: Presidência Da República, 2021.

SOMMERS, M.. Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) in Countries Affected by Conflict. CPR Working Papers Nº 1, 2002.

PROPOSTA ROTACIONAL COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO INCLUSIVO

Josiana Manuela da Silva Obnesorg [4]
Marizete Darmorus Pereira[5]
Elenice Parise Foltran [6]

RESUMO

Este artigo discute a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, um desafio que exige métodos pedagógicos eficazes para atender às suas diversas necessidades. A formação docente frequentemente não prepara adequadamente os professores para lidar com a variedade de estilos de aprendizagem, resultando em práticas pedagógicas que desconsideram essas diferenças, o que pode gerar desmotivação e uma visão negativa das habilidades dos alunos. Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) forneça diretrizes para a promoção da inclusão, sua efetividade está ligada à capacidade dos educadores de contextualizar e adaptar essas orientações de maneira prática e diversificada. O artigo apresenta a "Proposta Rotacional", baseada no modelo de estações de aprendizagem, como uma estratégia eficaz para promover a inclusão. Essa abordagem oferece múltiplas atividades interativas e colaborativas, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas, sociais e emocionais em um ambiente que respeita suas particularidades. A pesquisa demonstrou que a utilização desse modelo pedagógico resultou em maior engajamento dos alunos, melhoria nas habilidades de leitura e escrita, além de promover um ambiente escolar mais justo e acolhedor, especialmente para alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: inclusão educacional. deficiência. práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

[4] Mestranda no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional – PROFEI/UEPG. Professora da rede municipal de ensino de Itapeva- SP, Membro do Grupos de Estudos e Pesquisas em Processos de Aprendizagem -GEP-PROA. E-mail: manuelaobnesorguepg@gmail.com https://orcid.org/0009-0007-8197-4980

[5] Mestranda no Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional – PROFEI/UEPG. Professora da rede municipal de ensino de Canoinhas- SC, Membro do Grupos de Estudos e Pesquisas em Processos de Aprendizagem -GEP-PROA. E-mail: maripereirapmc@gmail.com. https://orcid.org/0009-0002-2471-2080

[6] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora professora permanente do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional – PROFEI/UEPG. Lider do Grupos de Estudos e Pesquisas em Processos de Aprendizagem -GEP-PROA. E-mail: elenice@uepg.br. https://orcid.org/0000-0002-1066-9395

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares tem sido um desafio constante para o sistema educacional, especialmente no que se refere à adaptação de métodos pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Embora políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) forneçam diretrizes claras para promover a inclusão, a efetividade dessas práticas depende, em grande medida, da capacidade dos professores em contextualizar e aplicar tais orientações de forma prática e diversificada. No entanto, a formação docente, frequentemente voltada para aspectos mais gerais da educação, muitas vezes não abrange a complexidade das demandas de inclusão, especialmente no que diz respeito à diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Este cenário resulta em práticas pedagógicas que, não raro, desconsideram as particularidades dos estudantes, promovendo desmotivação e impactando negativamente a percepção que os próprios alunos têm de suas habilidades. Diante desse contexto, faz-se necessário explorar estratégias que favoreçam um ensino mais inclusivo e equitativo. A proposta de Estações de Aprendizagem, também conhecida como "Proposta Rotacional", surge como uma abordagem promissora para diversificar o processo de ensino-aprendizagem e promover um ambiente educacional mais acolhedor, no qual todos os alunos, independentemente de suas condições, possam participar de maneira significativa.

O objetivo desta pesquisa é investigar a eficácia das Estações de Aprendizagem como estratégia para promover a inclusão de alunos com deficiência, especialmente no que tange ao desenvolvimento de suas habilidades de leitura e escrita. A questão central que orienta o estudo é: "De que maneira a implementação das Estações de Aprendizagem pode contribuir para a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência em um contexto de inclusão escolar?"

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A inclusão educacional tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas de ensino, especialmente no que se refere à implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Para responder a esse desafio, é necessário adotar abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o engajamento ativo dos estudantes. Neste contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), juntamente com as estações de trabalho como estratégia de ensino, emergem como soluções promissoras para criar um ambiente de aprendizado acessível e inclusivo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido por Rose e Meyer (2002), visa garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência,

tenham acesso equitativo ao processo de ensino-aprendizagem. O DUA se baseia em três princípios fundamentais: múltiplas formas de representação, múltiplas formas de expressão e múltiplas formas de engajamento. Esses princípios proporcionam uma estrutura flexível que atende às diversas formas como os alunos percebem e interagem com o conteúdo educacional. No contexto das estações de trabalho, o DUA é essencial para garantir que as atividades sejam adaptadas às necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficaz.

As estações de trabalho, por sua vez, são uma estratégia pedagógica em que os alunos rotacionam entre diferentes atividades, organizadas em grupos, que exploram variados aspectos do conteúdo de forma diversificada. Essa metodologia favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais, permitindo que os alunos aprendam em um ambiente colaborativo e flexível. Quando organizadas sob os princípios do DUA, as estações de trabalho oferecem múltiplas formas de acesso ao conteúdo (representação), diferentes modos de demonstração de conhecimento (expressão) e diversas maneiras de envolver os alunos (engajamento).

a) Múltiplas Formas de Representação

O DUA propõe que os alunos devem ter acesso ao conteúdo por diferentes meios, respeitando os estilos e ritmos individuais de aprendizagem. No contexto das estações de trabalho, isso se traduz em atividades que apresentam o conteúdo de formas variadas, como:

- Recursos visuais, como gráficos, vídeos ou diagramas em uma estação.
- Recursos auditivos, como narração de histórias ou discussões orais em outra estação.
- Experiências táteis ou manipulativas, onde os alunos podem interagir fisicamente com materiais educacionais.

Ao diversificar a forma como o conteúdo é apresentado, as estações de trabalho baseadas no DUA asseguram que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual, visual ou auditiva, possam acessar o conhecimento de forma que seja mais eficaz para eles.

b) Múltiplas Formas de Expressão

O segundo princípio do DUA enfatiza que os alunos devem ter diferentes formas de demonstrar o que aprenderam. Nas estações de trabalho, isso pode ser implementado por meio de atividades que permitam expressões diversificadas:

- Em uma estação, os alunos podem expressar seu conhecimento por meio de escrita, como a produção de textos, resumos ou relatórios.
- Em outra, podem se expressar oralmente, participando de debates ou apresentações.

- Uma terceira estação pode incorporar o uso de tecnologias digitais, onde os alunos criam vídeos, infográficos ou outras formas multimodais de apresentação.

Essa flexibilidade garante que os alunos demonstrem seu aprendizado utilizando seus pontos fortes, promovendo uma participação mais significativa e inclusiva.

c) Múltiplas Formas de Engajamento

O DUA também propõe que os alunos devem ser engajados de maneiras variadas, para garantir que diferentes interesses e motivações sejam atendidos. Nas estações de trabalho, é possível introduzir diversas formas de engajamento, como:

- Estações colaborativas, onde os alunos trabalham em grupo, trocam ideias e resolvem problemas coletivamente.
- Estações individuais, que permitem aos alunos realizar atividades mais focadas e personalizadas de acordo com seu ritmo.
- Estações gamificadas, que utilizam jogos educativos ou desafios, aumentando o engajamento dos alunos por meio da ludicidade e do senso de competição saudável.

Essa diversidade de atividades não apenas mantém os alunos motivados, mas também assegura que eles se envolvam ativamente no processo de aprendizagem de acordo com suas preferências individuais.

A inclusão educacional vai além da simples presença física dos alunos com deficiência na sala de aula. Conforme Mantoan (2003), para que a inclusão seja efetiva, é necessário criar oportunidades para que todos os alunos participem ativamente e de forma significativa do processo de ensino-aprendizagem. Ao integrar os princípios do DUA nas estações de trabalho, os professores podem organizar o ensino de maneira que todos os alunos sejam capazes de acessar o conteúdo, demonstrar seus conhecimentos e engajar-se de forma autônoma.

O modelo de Estação por Rotação potencializa a personalização do ensino, permitindo que os educadores ajustem as atividades às necessidades individuais dos alunos. Essa metodologia é particularmente benéfica para estudantes com deficiências intelectuais ou dificuldades de aprendizagem, que podem enfrentar obstáculos em abordagens pedagógicas tradicionais. Nas estações de trabalho, esses alunos podem aprender no seu próprio ritmo e de forma adaptada, enquanto o professor circula entre os grupos, fornecendo apoio individualizado quando necessário.

Além disso, as estações cooperativas, onde os alunos trabalham em grupos pequenos, reforçam a ideia de que a interação social é um componente essencial do aprendizado, conforme preconiza a teoria socioconstrutivista de Vygotsky (1978). A troca de ideias e o trabalho conjunto entre pares não só facilita a construção do conhecimento, mas também promove a empatia e a cooperação, fatores fundamentais em um ambiente educacional inclusivo.

O uso das estações de trabalho com base no DUA também promove motivação e autonomia entre os alunos. Conforme Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca é estimulada quando os alunos se sentem desafiados e engajados em atividades que consideram relevantes e significativas. As estações permitem essa variedade de atividades, aumentando o interesse dos alunos e incentivando sua participação ativa.

Além disso, o fato de os alunos se moverem entre diferentes estações, muitas vezes tomando decisões sobre qual atividade realizar e em que ritmo, favorece o desenvolvimento da autorregulação. Zimmerman (2002) aponta que a autorregulação é uma habilidade essencial para que os alunos aprendam a gerenciar seu próprio processo de aprendizagem, ajustando suas estratégias conforme necessário.

A proposta corrobora com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A qual desempenha um papel central na orientação das práticas pedagógicas em todo o Brasil, estabelecendo diretrizes que promovem a inclusão e o respeito à diversidade dos estudantes. Ao alinhar as atividades das estações de trabalho aos princípios da BNCC, os educadores asseguram que o ensino seja consistente com os objetivos nacionais de oferecer uma educação de qualidade e equitativa para todos. A BNCC também garante que as atividades sejam contextualizadas e relevantes para cada etapa de aprendizagem, permitindo que os professores adaptem as estações para atender às necessidades individuais dos alunos.

A integração dos princípios do DUA nas estações de trabalho oferece uma abordagem pedagógica inclusiva e eficaz, que respeita a diversidade dos alunos e promove um aprendizado ativo e significativo. Ao oferecer múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, essa metodologia não apenas facilita o acesso ao conhecimento, mas também cria um ambiente escolar mais acolhedor e justo. O uso das estações de trabalho, combinado com a orientação da BNCC, é uma estratégia poderosa para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam alcançar seu pleno potencial.

METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma abordagem mista, combinando métodos qualitativos e quantitativos para avaliar a eficácia das estações de aprendizagem na inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto do ensino regular. A pesquisa foi conduzida em uma escola pública de ensino fundamental, envolvendo alunos do 6º ano que apresentavam dificuldades em leitura e escrita.

A coleta de dados foi realizada por meio de três instrumentos principais: observações em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com professores e questionários aplicados aos alunos. Esses métodos visaram compreender tanto a percepção dos envolvidos sobre a eficácia das estações de aprendizagem quanto os impactos no desempenho acadêmico e no engajamento dos alunos.

1. Observações em Sala de Aula: Foram realizadas observações sistemáticas durante a implementação das estações de aprendizagem, com foco no comportamento dos alunos, nível de engajamento nas atividades e interações entre pares. Essas observações forneceram dados qualitativos sobre o impacto das atividades rotacionais na motivação e no desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos.
2. Entrevistas com Educadores: Entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com cinco professores de Língua Portuguesa, responsáveis pela implementação das atividades nas estações. As entrevistas buscaram compreender a percepção dos educadores sobre a eficácia das práticas pedagógicas aplicadas, as melhorias observadas nos alunos e os desafios enfrentados durante o processo.
3. Questionários aos Alunos: Foram aplicados questionários com perguntas abertas e fechadas para avaliar a percepção dos alunos sobre sua participação nas atividades, seu nível de motivação e as dificuldades encontradas ao longo do processo. Além disso, os questionários procuraram captar como os alunos se sentiram em relação ao seu progresso nas habilidades de leitura e escrita após a implementação das estações.

Os dados coletados foram analisados de forma integrada. As informações qualitativas obtidas por meio das observações e entrevistas foram organizadas em categorias temáticas, permitindo identificar padrões e tendências no comportamento dos alunos e na percepção dos professores. A análise quantitativa foi realizada com base nas notas dos alunos antes e depois da implementação das estações, além de uma análise descritiva dos dados obtidos nos questionários. Os resultados quantitativos foram comparados para verificar se houve melhorias no desempenho acadêmico dos alunos, enquanto os dados qualitativos forneceram uma compreensão mais profunda sobre os processos de aprendizagem e engajamento.

A pesquisa foi realizada ao longo de um período de três meses. O primeiro mês foi dedicado ao planejamento e à formação dos professores para a implementação das estações de aprendizagem. No segundo e terceiro meses, as atividades foram implementadas em sala de aula, com a coleta de dados sendo realizada ao longo deste período. Todos os participantes, incluindo os alunos e professores, foram informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram voluntariamente em participar do estudo. A privacidade dos alunos foi garantida, e suas identidades foram mantidas anônimas ao longo do processo de coleta e análise de dados.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados, foi realizada uma intervenção, por meio da proposição de uma atividade sistematizada utilizando a proposta de estações de trabalho rotacional fundamentada pelo DUA.

Atividade Sistematizada: A História da Boneca Emília

Esta atividade foi desenvolvida em estações, permitindo que os alunos explorem a história da Boneca Emília e seus personagens de forma interativa e diversificada. Cada estação teve um foco específico, abordando diferentes habilidades e conhecimentos.

A) Estações de Aprendizagem

1. Estação: A História da Boneca Emília
1.1 Descrição: A professora apresenta a história de como nasceu a Boneca Emília e seus personagens.
1.2 Objetivos: Desenvolver a escuta atenta. Estimular a compreensão oral.
1.3 Atividade: Após a contação, os alunos desenham sua parte favorita da história ou criam um personagem, promovendo a criatividade e a expressão.

Figura 1: Contação de História.

Fonte: autoras

2. Estação: Formação de Palavras
2.1 Descrição: Atividade de formação de palavras relacionadas aos personagens da história.
2.2 Objetivos: Trabalhar vocabulário. Estimular o reconhecimento de letras e sons.
2.3 Atividade: Utilizar cartões com letras e sílabas para que os alunos formem palavras que correspondem aos personagens. Recursos visuais, como imagens dos personagens, podem ser usados para facilitar a associação.

Figura 2: Formação de palavras.

Fonte: autoras

3. Estação: Raciocínio Lógico e Sequência Lógica
3.1 Descrição: Atividade que explora o raciocínio lógico por meio das historinhas.
3.2 Objetivos: Desenvolver habilidades de sequência e lógica. Promover a compreensão de enredos.
3.3 Atividade: Apresentar cartões com eventos da história em ordem embaralhada. Os alunos devem organizá-los na sequência correta, discutindo o porquê de cada escolha.

Figura 3: Sequência Lógicas

Fonte: autoras

4. Estação: Maleta da Leitura
4.1 Descrição: Maleta contendo materiais relacionados à história e sequências lógicas.
4.2 Objetivos: Enriquecer o vocabulário. Estimular a compreensão textual.
4.3 Atividade: Os alunos exploram a maleta que contém livros, personagens em miniatura e objetos que representam a história. Eles podem criar suas próprias narrativas usando os itens da maleta.

Figura 4: Atividade Leitura

Fonte: autoras

5. Estação: Cantinho da Leitura
5.1 Descrição: Espaço dedicado à contação de histórias, com caracterização dos personagens.
5.2 Objetivos: Incentivar o gosto pela leitura. Desenvolver a habilidade de ouvir e narrar.
5.3 Atividade: A professora ou um aluno conta uma história utilizando recursos visuais (fantoches, ilustrações). Após a contação, os alunos podem compartilhar suas impressões e criar suas versões da história.

Figura 5: Cantinho da Leitura

Fonte: autoras

6.Estação: Cantinho da Tecnologia
6.1 Descrição: Uso de jogos interativos relacionados aos personagens do Sítio do Picapau Amarelo.
6.2 Objetivos: Desenvolver habilidades de leitura e escrita. Promover a interação com a tecnologia de forma educativa.
6.3 Atividade: Os alunos jogam jogos educativos onde devem escrever os nomes dos personagens e ler as instruções, promovendo a alfabetização de maneira lúdica.

Figura 6: Tecnologia

Fonte: autoras

Todo o circuito rotacional pode ser realizado ao longo de uma aula de 4 a 5 horas, dependendo do tempo alocado para cada estação.

Para a avaliação da atividade foi considerado como critérios: Participação nas atividades. Criatividade nas produções escritas e artísticas. Colaboração e respeito nas discussões em grupo.

Os alunos receberão feedback ao final de cada estação e uma avaliação geral ao término da atividade, promovendo a reflexão sobre o aprendizado.

Esta proposta de atividade sistematizada visou proporcionar uma experiência rica e diversificada, integrando diferentes habilidades de leitura, escrita, interpretação e criatividade, enquanto promovem a inclusão e o trabalho colaborativo entre os estudantes.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram sistematizados em uma análise qualitativa e em uma análise quantitativa.

Na análise qualitativa, as observações realizadas durante a implementação das estações de aprendizagem revelaram um aumento significativo no engajamento dos alunos. Verificou-se que os estudantes apresentaram maior disposição para participar das atividades propostas, interagindo de forma mais colaborativa entre si. Esse comportamento foi confirmado nas entrevistas com os professores, que destacaram o papel das estações em criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. A interação social dentro das estações foi especialmente benéfica para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e autoestima dos alunos.

Os professores enfatizaram que as estações proporcionaram oportunidades para personalizar o ensino, permitindo que cada aluno aprendesse no seu ritmo e de acordo com suas necessidades específicas. Além disso, os educadores notaram que os alunos com deficiência intelectual, que tradicionalmente enfrentam maiores desafios, mostraram-se mais motivados e confiantes nas suas capacidades.

Os dados quantitativos, por sua vez, foram analisados por meio das notas dos alunos em avaliações de Língua Portuguesa antes e depois da implementação das estações de aprendizagem. O resultado foi um aumento médio de 20% nas notas dos estudantes, evidenciando uma melhora significativa nas habilidades de leitura e escrita. Além disso, 75% dos alunos relataram enfrentar menos dificuldades em tarefas relacionadas à disciplina após a adoção das estações de aprendizagem.

Os questionários aplicados aos alunos também corroboraram essas descobertas, com 80% dos participantes relatando sentir-se mais motivados e confiantes em suas habilidades acadêmicas. Esses dados reforçam a eficácia da abordagem das estações de aprendizagem em promover a inclusão e o progresso acadêmico de alunos com diferentes necessidades.

Os resultados desta pesquisa indicam que as estações de aprendizagem, quando implementadas de acordo com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são eficazes em promover a inclusão educacional. O aumento no engajamento dos alunos e nas suas habilidades acadêmicas sugere que a diversidade de atividades nas estações contribui para um ensino mais personalizado e adaptativo, o que beneficia especialmente os estudantes com deficiência intelectual.

A interação social promovida pelas atividades cooperativas, um aspecto destacado pela teoria socioconstrutivista de Vygotsky, mostrou-se essencial para o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos alunos. Além disso, o fortalecimento da autoestima e a motivação dos estudantes indicam que o modelo de rotação nas estações ajuda a reduzir a ansiedade e aumenta a confiança em relação ao aprendizado.

Portanto, a pesquisa reforça a importância da utilização de metodologias pedagógicas diversificadas, como as estações de aprendizagem, para promover uma educação inclusiva e equitativa. Esses resultados sugerem que a continuidade na formação dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais dos alunos são essenciais para o sucesso da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar a eficácia das estações de aprendizagem, fundamentadas nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como estratégia para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual no contexto do ensino regular. A questão central do estudo foi: "De que maneira a implementação das estações de aprendizagem pode contribuir para a motivação e o desempenho acadêmico dos alunos com deficiência em um contexto de inclusão escolar?".

Os resultados obtidos confirmam que a utilização das estações de aprendizagem, aliadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos princípios do DUA, promoveu um ambiente de ensino mais inclusivo e acessível. O aumento significativo nas habilidades de leitura e escrita, observado a partir dos dados quantitativos, e a elevação dos níveis de engajamento e motivação, relatados pelos alunos e professores, demonstram o potencial dessa metodologia em atender às necessidades de alunos com diferentes perfis de aprendizagem.

Além disso, o modelo rotacional permitiu que os professores adaptassem as atividades de acordo com as particularidades de cada estudante, favorecendo a personalização do ensino e garantindo que todos pudessem participar de forma ativa e significativa no processo educacional. Essa abordagem colaborativa e diversificada possibilitou o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, ao mesmo tempo em que fortaleceu a autonomia e a autorregulação dos alunos.

Dessa forma, conclui-se que a Proposta Rotacional apresenta-se como uma ferramenta eficaz para promover a inclusão educacional, especialmente de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa ressalta a importância da formação contínua dos professores e da implementação de práticas pedagógicas diversificadas e flexíveis, que respeitem a diversidade e contribuam para o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Futuras pesquisas poderão explorar a aplicabilidade dessa metodologia em outras áreas do conhecimento, ampliando o escopo de sua utilização no contexto escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 jan. 2023.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. Cooperative learning: the foundation for active learning. In: *Active Learning: A Practical Guide for College Faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa de Almeida. Inclusão escolar: o que é? São Paulo: Moderna, 2003.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. *Teaching to diversity: the universal design for learning approach*. Baltimore: Brookes Publishing, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice*, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

DA RAIZ À MESA: UMA ANÁLISE INTERSECCIONAL DE HISTÓRIAS DA SOBERANIA ALIMENTAR

Criselli Maria Montipó[7]
David Milani[8]
Beatriz Corcini[9]
Bruno Lopes[10]

RESUMO

Este trabalho se baseia na análise dos depoimentos coletados na produção do documentário *Da raiz à mesa: histórias da soberania alimentar*, desenvolvido por estudantes de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2023. O projeto buscou acompanhar uma cadeia de produção agroecológica, baseada na agricultura familiar, contemplando agentes envolvidos em suas etapas. O intuito do documentário foi visibilizar vozes tradicionalmente silenciadas. Deste modo, este artigo tem o objetivo de compreender, a partir da análise interseccional dos depoimentos, como tais ações e vivências em busca de soberania alimentar podem colaborar no combate ao colonialismo e ao patriarcado.

Palavras-chave: soberania alimentar. interseccionalidade. depoimentos; justiça climática.

INTRODUÇÃO

O documentário *Da raiz à mesa: histórias da soberania alimentar* (Corcini; Lopes; Milani *et al.*, 2023) foi desenvolvido por estudantes de Comunicação Social da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em 2023, como atividade da disciplina de Comunicação, Direitos Humanos e Emergência Climática. O trabalho leva em consideração o cenário de desigualdade estrutural no Brasil, no qual o nível de pobreza em áreas rurais segue inalterado em relação às áreas urbanas, explícitos em indicadores como o Índice de Pobreza Multidimensional não Monetário, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considera aspectos de qualidade de vida, entre eles, as características ambientais da região em que vivem. A partir da perspectiva interseccional, atentando-se a

[7] Doutora em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFPR, com bolsa da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná. E-mail: criselli@gmail.com.
[8] Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduando em Relações Públicas na UFPR. E-mail: davidmilani@ufpr.br.
[9] Graduanda em Relações Públicas na UFPR. E-mail: beatrizcorcinisilva@gmail.com.
[10] Graduando em Relações Públicas na UFPR. E-mail: brunobrancopl@gmail.com.

um recorte focado em mulheres pardas e pretas, esse cenário de desigualdade se intensifica ainda mais. Em contrapartida, quando focamos na produção agrícola no Brasil, dados do Censo Agro 2017 do IBGE, demonstram que a agricultura familiar é responsável por 70% dos alimentos consumidos pela população brasileira.

Diante desse quadro, o projeto buscou acompanhar uma cadeia de produção agroecológica, baseada na agricultura familiar, contemplando agentes envolvidos em suas etapas. A agroecologia é uma prática de produção de alimentos de forma ecológica, com respeito aos recursos naturais e à biodiversidade, e que busca alternativas ao uso de agrotóxicos (Primavesi, 1997). As entrevistas sobre a produção familiar e ecológica se iniciaram no Assentamento Contestado, no município da Lapa-PR, vinculado ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passando pela da Escola Latino Americana de Agroecologia (ELAA), por profissionais de Agronomia, envolvidas na comercialização até chegar aos consumidores na feira da 20ª Jornada de Agroecologia, em Curitiba-PR.

O intuito do documentário foi tratar de iniciativas de resistência à crise climática a partir de vozes tradicionalmente silenciadas, que enfrentam a cadeia do agronegócio e, apesar dos desafios, produzem alimentos na perspectiva ecológica. Deste modo, este artigo tem o objetivo de compreender, a partir da análise interseccional dos depoimentos, como tais ações e vivências em busca de soberania alimentar podem colaborar no combate ao colonialismo e ao patriarcado. Conceitualmente, a soberania alimentar é entendida, conforme Guerra e Silva (2024), como direito dos povos de escolherem a forma de organização da produção e da distribuição de alimentos, e está relacionada à democratização do acesso à terra, modelos produtivos sustentáveis (agroecologia) e pequena produção (agricultura familiar).

Ao discutir o tema, o documentário se apoia nas contribuições teóricas de autores como Malcom Ferdinand (2022), que relaciona a crise ecológica aos legados coloniais, e Ana Maria Primavesi (1997), referência em agroecologia e agricultura orgânica. A escolha do enfoque decolonial se alia à análise interseccional, fundamentada em teóricas como Patricia Hill Collins; Sirma Bilge (2021) e Karla Akotirene (2019), reconhecendo que as mulheres negras enfrentam desafios ambientais específicos, muitas vezes relacionados ao racismo ambiental. Essa abordagem visa destacar a importância da agroecologia como uma resposta às desigualdades sociais, promovendo uma agricultura que prioriza tanto a justiça social quanto a sustentabilidade.

Busca-se, portanto, compreender como as experiências interseccionais fortalecem a luta por justiça climática. A interseccionalidade, é aqui adotada como ferramenta teórica e metodológica, pois permite entender como diferentes sistemas de opressão como o racismo, o sexismo e o colonialismo, se entrelaçam e impactam a vida dessas populações, tornando sua luta por soberania alimentar ainda mais significativa. Além de constituir-se como lentes de análise, tais

entrecruzamentos fazem parte da própria constituição do projeto, tendo em vista que a escolha das pessoas entrevistadas se preocupou com a matriz interseccional, utilizando como critério de seleção, prioritariamente, o realce do protagonismo de mulheres pretas e pardas.

Além disso, o documentário explora a comunicação ambiental como uma ferramenta essencial para conscientização social, considerando a responsabilidade dos comunicadores diante da emergência climática (Shome; Marx, 2016). Reconhecendo o fenômeno crescente da ecoansiedade[11], o grupo optou por uma narrativa que não só alerta para os desafios ambientais, mas também aponta soluções concretas, como a prática agroecológica, que contribui para a construção de um futuro mais sustentável e justo.

INSEGURANÇA ALIMENTAR: POSSIBILIDADES DE ENFRENTAMENTO

O documentário aborda o tema da soberania alimentar sob uma perspectiva decolonial e interseccional. As entrevistas que compõem o vídeo foram realizadas com mulheres que desempenham papeis fundamentais na produção, certificação e distribuição de alimentos agroecológicos no estado do Paraná, atuando em organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Cooperativa Central de Reforma Agrária (CCA), a Escola Latino Americana de Agroecologia, entre outras. A agroecologia, destacada no documentário, é apresentada como uma alternativa viável e sustentável frente aos desafios da emergência climática e da insegurança alimentar.

A produção audiovisual tem duração de 6 minutos e 32 segundos e foi realizada pelos estudantes Beatriz Corcini, Bruno Lopes, David Milani, Danielle Requião, Pedro Milano e Yêssera Salvalaggio, dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas, orientados por Criselli Montipó, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Artes, Comunicação e Design (Sacod), em Curitiba-PR.

O vídeo propõe analisar perspectivas alternativas ao modo de produção capitalista que enxerga a comida unicamente como mercadoria. Dessa forma, a narrativa percorre um caminho sugerido no título do projeto, parte da produção agroecológica, com foco na justiça social e climática, e passa pela economia solidária, a rede de apoiadores nas feiras da Reforma Agrária, desde a colheita do alimento até a mesa do consumidor. O roteiro foi construído a partir do conteúdo apresentado nas entrevistas, além do levantamento e da análise das imagens utilizadas como *inserts*. Dessa forma, os pré-roteiros das entrevistas foram mais livres, com poucos direcionamentos específicos. A versão inicial do

[11] Também chamada de ansiedade climática, a ecoansiedade configura-se em um conjunto de consequências à saúde mental que ocorre diante das incertezas relacionadas às questões ambientais, após passar por eventos climáticos traumatizantes, ou como transtorno de estresse pós-traumático, ansiedade e depressão. Afeta, sobretudo, as pessoas pobres e racializadas (Guia para Justiça Climática, 2023).

material audiovisual foi exibido para a turma do curso, ainda não lançado para o público em geral.

PROPÓSITOS

Conforme já destacado, o objetivo do curta-metragem é visibilizar a produção agroecológica e do consumo consciente de alimentos, com ênfase na atuação de mulheres pretas e pardas que atuam em todas as fases da cadeia produtiva. O documentário visa promover um diálogo que valorize práticas sustentáveis e emancipatórias, conectando a agroecologia a uma agenda mais ampla de justiça social e ambiental.

Os objetivos específicos foram: a) Evidenciar as práticas e os desafios enfrentados pelos pequenos produtores rurais, em especial aqueles vinculados ao MST e à CCA, na produção de alimentos saudáveis e livres de agrotóxicos; b) Apresentar as alternativas de economia solidária, como cooperativas e feiras da reforma agrária, enfatizando a organização coletiva e a valorização de um modelo econômico que priorize pessoas e sustentabilidade, em detrimento do lucro a qualquer custo; c) Conscientizar os consumidores sobre o impacto positivo de consumir alimentos produzidos de forma agroecológica, abordando não apenas a melhoria na qualidade de vida e saúde, mas também o fortalecimento de cadeias produtivas que respeitam o meio ambiente e promovem a equidade social; d) Fomentar um debate sobre justiça climática e racismo ambiental, a partir do documentário como uma ferramenta de comunicação que promova conscientização crítica sobre a desigualdade na distribuição dos impactos ambientais, especialmente nas comunidades marginalizadas.

CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil é um país com grande desigualdade. Em estudo divulgado em 2023 pelo IBGE, há indicadores de que houve manutenção da desigualdade estrutural no Brasil, principalmente para recortes da população rural e preta. Em 2017-2018, 22,3% da população vivia em algum grau de pobreza. Nesse sentido, adotando uma metodologia que permitisse compreender a intensidade de pobreza das populações, o Índice de Pobreza Multidimensional não Monetário, o IBGE considerou aspectos de qualidade de vida, como privação de acesso à educação, saúde pública e moradia de qualidade, além de fatores como as características ambientais da região em que vivem. Esse estudo (IPM-NM) ainda demonstra que a população de pessoas de cor preta ou parda se mantém em um índice de pobreza maior em relação à média nacional. Por fim, ainda há indicadores que demonstram que o nível de pobreza reduziu menos nas áreas rurais, em comparação com as áreas urbanas.

Quase 60% da população brasileira já enfrentou dificuldade de acesso regular e permanente a alimentos, situação considerada de insegurança alimentar, principalmente em momentos críticos da pandemia, conforme o *Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil*, realizado pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan, 2021).

Outro problema é com relação ao uso indiscriminado de agrotóxicos. Destaque no mercado de produção agrícola, o Brasil produz grande parte dos grãos (soja, milho, trigo e açúcar) para exportação. Como monocultura de extensão, a produção usa agrotóxicos proibidos no exterior ou em quantidades superiores ao permitido em outros países. A pesquisa *Tem Veneno Nesse Pacote*, promovida pelo Instituto de Defesa de Consumidores (Idec), constatou a presença de agrotóxicos em produtos populares e direcionados às crianças, como bolo pronto e bebidas lácteas. Na edição 2024 da pesquisa do Idec, o glifosato (substância comprovadamente ligada ao desenvolvimento de câncer) foi o agrotóxico mais encontrado nas amostras analisadas. Em edições anteriores da pesquisa *Tem Veneno Nesse Pacote,* os resultados mostraram que 60% de ultraprocessados de origem animal, como carnes e leites, contêm resíduos de agrotóxicos. No primeiro volume da pesquisa, 27 produtos foram testados. As amostras continham bebidas, biscoitos, pães e salgados. Dos produtos analisados, 59,3% tinha resíduos de pelo menos um tipo de agrotóxico.

Sobre o tema, a geógrafa Larissa Bombardi autora da obra *Agrotóxicos e colonialismo químico*, apresenta um conjunto cartográfico completo, com mapas e infográficos que denunciam a prática. Os mapas elaborados por Bombardi (2023), contam com dados do IBGE, de 2017, e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), de 2019, que evidenciam o aumento de 20 a 200% no uso de ingrediente ativo por grau de periculosidade em praticamente todo o território brasileiro, principalmente das classes II, III, IV, ou seja, produtos perigosos, muito perigosos ou altamente perigosos.

Apesar deste contexto, dados publicados no Anuário Estatístico da Agricultura Familiar em 2023, pela Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (Contag), baseado em dados do IBGE, demonstram que a agricultura familiar é responsável por 23% do valor bruto da produção agropecuária do Brasil apesar de responsável por 70% dos produtos de alimentos para a população brasileira, segundo o Censo Agro 2017 (IBGE). Os números discrepantes evidenciam que produtores agroecológicos possuem baixo nível de escolaridade e acesso à internet, o que explicita o nível da pobreza não-monetária da população rural. Por fim, esses dados demonstram que parte da população responsável pela garantia de produção de alimentos no Brasil, para a população brasileira, vivem em situações de desigualdade social e inclusive vêm enfrentando desafios em relação às consequências ambientais e econômicas com os eventos climáticos extremos, cada vez mais recorrentes e

intensos, o que dialoga com os conceitos de justiça ambiental, repercussão da justiça climática.

Ainda sobre a produção agrícola no Brasil, o país tem inúmeras iniciativas de agricultura familiar aliadas à agroecologia. Trata-se de tecnologia produtiva que combina conhecimentos científicos e saberes tradicionais. No Brasil, a engenheira agrônoma Ana Maria Primavesi[12], foi uma das principais precursoras da agroecologia e agricultura orgânica no país, responsável por avanços no campo de estudo das ciências e do manejo ecológico do solo, sempre preocupada em discutir a história de formação da agricultura de modo crítico aos sistemas de produção capitalista.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra[13] é um aliado nesta luta, já que questiona o modelo de desenvolvimento agrícola baseado no monocultivo, no uso intensivo de agrotóxicos e insumos químicos e de sementes modificadas para tolerar herbicidas, que acelera transformações socioambientais. Para o MST, a agricultura camponesa, indígena e tradicional baseada na diversidade da agroecologia, "garante a saúde do solo, da natureza e da gente. Além de produzir alimentos saudáveis e capturar carbono, os cultivos agroecológicos e agroflorestais são mais resistentes e se recuperam mais rápido aos eventos climáticos extremos, pois são adaptados à biodiversidade e aos biomas" (MST, 2024, sp). A Jornada de Agroecologia[14], por sua vez, é um evento realizado na cidade de Curitiba, Paraná, desde 2001. O evento é fruto de um amplo processo dialógico entre vários movimentos sociais, populares, do campo e organizações não-governamentais atuantes no Paraná, que desde os anos 1980 promovem as lutas pela terra e pela reforma agrária, a defesa da agricultura camponesa e a agroecologia.

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A perspectiva interseccional, aqui adotada como ferramenta teórica e metodológica, nos ajuda a estudar a vivência humana conectada às experiências (Collins; Bilge, 2021). Além de constituírem-se como lentes de análise, tais entrecruzamentos fazem parte da própria constituição do projeto, tendo em vista que a escolha das pessoas entrevistadas se preocupou com a matriz

[12] Nascida na Áustria em 1920, Ana Primavesi imigrou para o Rio Grande do Sul em 1948, com o companheiro, o também agrônomo Artur Primavesi. Atuou na docência e na pesquisa, autora de inúmeras obras sobre o tema. Faleceu em 2020 aos 99 anos. Seu acervo e legado estão disponíveis em: https://anamariaprimavesi.com.br.

[13] Movimento social brasileiro, criado em 1984, que luta pela reforma agrária, pelos direitos dos trabalhadores rurais e pela promoção da agroecologia. Além de buscar a redistribuição de terras improdutivas para famílias sem-terra, o MST incentiva práticas agrícolas sustentáveis, fortalecendo a agricultura familiar e a justiça social. Disponível em: https://mst.org.br/

[14] Em 2023, 900 variedades de produtos agroecológicos de 120 grupos do Paraná foram comercializados durante a 20ª Jornada de Agroecologia, realizada de 22 a 26 de novembro, em Curitiba. Para mais detalhes, acessar https://jornadadeagroecologia.org.br/o-que-e-a-jornada/.

interseccional, utilizando como critério de seleção, prioritariamente, o realce do protagonismo de mulheres, e, principalmente, de mulheres pretas.

Nesse sentido, para esse trabalho, adotamos a base teórica da decolonialidade, por compreender que este arcabouço dialoga com a práxis do MST. Afinal, a abordagem decolonial pretende provocar posturas e atitudes de transgredir, intervir, (in)surgir e incidir (Walsh, 2009), conectadas à resistência das populações negras e indígenas. Utilizamos também o conceito de interseccionalidade (Collins e Bilge, 2021) que nos permite entender como diferentes sistemas de opressão, como o racismo, o sexismo e o colonialismo, se entrelaçam e impactam a vida dessas populações, tornando sua luta por soberania alimentar ainda mais significativa. Cada pessoa é recortada por diferentes eixos identitários que, somados, tornam invisíveis as questões específicas dos encontros desses eixos, chamados intersecções. Essas intersecções podem ser raça, etnia, classe social, orientação sexual, religião, origem geográfica, dentre muitos outras, a que Akotirene (2019) chama de encruzilhadas de estruturas, a partir da metáfora da ancestralidade.

O racismo ambiental, por sua vez, expõe como tais intersecções são configuradas em uma situação social excludente e violenta, já que provoca a exposição desigual de algumas populações aos impactos e riscos socioambientais a partir da localização geográfica, características sociopolíticas, econômicas e ambientais de determinadas regiões. Portanto, o racismo ambiental se combina com políticas públicas e práticas da indústria, exploração imobiliária, entre outras práticas colonialistas para fornecer benefícios para a população branca, enquanto transfere custos para as pessoas negras e racializadas (Acselrad, 2010).

Acreditamos que essa base teórico-metodológica nos permite refletir criticamente sobre a emergência climática e contribuir com a justiça climática, que se entende como um movimento global que busca assegurar que os investimentos e ações para enfrentar as mudanças ambientais sejam compatíveis com as responsabilidades históricas e as condições atuais dos países e comunidades mais afetadas (Neiva, Carcamo e Mantelli, 2023). A justiça climática parte da premissa incontestável de que as consequências da emergência climática não são democráticas e afetam, sobretudo, populações racializadas e periféricas que menos contribuíram para esse processo, ou seja, quem vive nas periferias, quilombos, comunidades indígenas e áreas suburbanas e rurais (Guia para Justiça Climática, 2023).

A desigualdade do Brasil contemporâneo reflete a colonização e a expropriação territorial a que as populações ancestrais brasileiras foram submetidas ao longo de séculos – violências ainda presentes na atualidade. Desse modo, compreendemos que a produção agroecológica, como forma de resistência, é uma perspectiva que valoriza a matriz interseccional, pois é (des)colonizadora e ecológica. Nesse sentido, o pensador martinicano Malcom Ferdinand provoca a olhar para a dupla fratura colonial e ambiental. O autor denuncia o colonialismo e a escravização fundamentados na destruição

ambiental, tornando as vidas desvalorizadas pelo racismo, pelo patriarcado e pelo capitalismo. Como proposta, o autor sugere uma ecologia decolonial, que abala o enquadramento ambientalista apenas de discurso e traduz-se por uma série de lutas sociais e políticas pela preservação dos equilíbrios ecossistêmicos. À luz de tais epistemologias, analisamos o trabalho realizado pelas mulheres que lutam por soberania alimentar no Brasil a partir da produção agroecológica.

A agroecologia surge como uma alternativa ao modelo dominante produtivista, movimento relevante para a valorização e emancipação das mulheres rurais (Anderson, Caldas e Grisa, 2017). A prática agroecológica contribui para a visibilidade do trabalho feminino dentro das propriedades, que desempenha um papel estratégico dentro deste sistema (Varotto, 2017).

RESULTADOS ALCANÇADOS: ANÁLISE INTERSECCIONAL

O documentário contempla quatro depoimentos coletados de maneira presencial, organizados pelo grupo, com quatro mulheres em diferentes locais. Cada uma das entrevistadas compartilhou sua experiência e visão sobre temas ligados à agroecologia, reforma agrária e empoderamento comunitário.

A primeira entrevista, realizada no Assentamento Contestado, se deu com Rudineia Ribeiro de Souza, da Escola Latina Americana de Agroecologia. O assentamento, que completou 25 anos de história, é um exemplo de resistência e luta das 160 famílias que lá vivem, promovendo práticas sustentáveis e agroecológicas. No mesmo território de luta, Rudineia destacou a importância da educação agroecológica na promoção da soberania alimentar e na resistência ao colonialismo e patriarcado, evidenciando a interseccionalidade ao empoderar mulheres negras e outras comunidades marginalizadas.

A entrevistada Mônica Oliveira, engenheira agrônoma, falou sobre a necessidade de políticas progressistas e empoderamento comunitário para consolidar a soberania alimentar, considerando as diversas formas de opressão que diferentes grupos enfrentam. Por fim, durante a 19ª Jornada de Agroecologia em Curitiba, foram realizadas entrevistas com Vitória Gonçalves e Isabela Gonçalves, da Cooperativa Central de Reforma Agrária do Paraná. Elas discutiram a importância da comercialização de produtos orgânicos e agroecológicos, mostrando como a participação em cooperativas fortalece economicamente agricultores de pequenas comunidades e promove justiça social, especialmente para mulheres negras.

Rudineia é assentada do MST, e sua trajetória é marcada por resistência e luta no campo. Como muitos outros, passou pelo processo de acampamento antes de se estabelecer no assentamento, garantindo a regularização de sua terra no interior do estado. Antes de se estabelecer em definitivo, Rudineia passou por Curitiba, onde participou ativamente do projeto *Marmitas da Terra*[15], uma ação

[15] Para mais detalhes: https://www.instagram.com/marmitas_daterra/.

emblemática do MST-PR, que não apenas distribui comida saudável e livre de agrotóxicos para pessoas em situação de rua, trabalhadores e famílias de bairros periféricos, mas também discute a importância da reforma agrária popular. Durante a pandemia, o projeto se expandiu e passou a cultivar uma horta comunitária para garantir o fornecimento de alimentos.

Figura 1: Rudineia Ribeiro de Souza.

Fonte: Reprodução (2023)

Atualmente, Rudineia trabalha na Escola Latino-Americana de Agroecologia, localizada no Assentamento Contestado. Na ELAA, ela participa das atividades cotidianas como a administração e gestão coletiva do local, e atua na cozinha, onde todo o processo é baseado na autogestão e no coletivo. Rudineia, além disso, destaca a importância da educação agroecológica como uma ferramenta de empoderamento de mulheres negras e outras comunidades marginalizadas, que encontram no assentamento uma forma de resistência ao colonialismo e ao patriarcado. Seu trabalho reforça a interseccionalidade da mulher trabalhadora e sua luta pela terra na promoção da soberania alimentar.

Mônica é engenheira agrônoma formada pela UFPR e, embora não seja oficialmente ligada ao MST, ela participa de algumas de suas iniciativas como voluntária, como o projeto *Marmitas da Terra*. Seu trabalho principal é no Instituto de Tecnologia do Paraná, uma organização pública do governo estadual que se dedica ao desenvolvimento de inovações tecnológicas e à certificação de produtos orgânicos.

Figura 2: Mônica Oliveira Lima

Fonte: Reprodução (2023)

O trabalho de certificação é fundamental, pois garante que os produtos cultivados de forma sustentável, sem o uso de agrotóxicos, possam ser reconhecidos e comercializados legalmente como orgânicos, abrindo portas para agricultores que trabalham com práticas agroecológicas.

Vitória e Isabela Gonçalves estão fortemente vinculadas ao trabalho da Cooperativa Central de Reforma Agrária, uma cooperativa que congrega 23 cooperativas do MST no Paraná. A CCA desempenha um papel preponderante na articulação de contratos e na comercialização dos produtos das cooperativas e assentamentos nos grandes centros urbanos, inclusive por meio de programas governamentais de incentivo à agricultura familiar. Vitória, de família assentada no interior do estado, e Isabela, que também participa das feiras agroecológicas, desempenham funções cruciais na gestão administrativa e na venda dos produtos nas feiras e eventos organizados pelo *Produtos da Terra*, uma rede colaborativa que une cooperativas agroecológicas a consumidores conscientes de Curitiba e região.

Figuras 3: Vitória Gonçalves

Fonte: Reprodução (2023)

Figura 4: Isabela Gonçalves

Fonte: Reprodução (2023)

Vitória e Isabela fazem a mediação direta entre os produtores dos assentamentos, pequenos agricultores familiares e o público consumidor, promovendo a economia solidária e a comercialização de produtos orgânicos e artesanais. Por meio do trabalho delas, a soberania alimentar se torna uma realidade acessível a uma parcela maior da população urbana, ao mesmo tempo que fortalece economicamente as pequenas comunidades rurais, especialmente mulheres negras e outros grupos historicamente marginalizados. Apesar de estarem inseridas no modelo patriarcal presente até hoje (Varotto, 2017), o que acarreta sobrecarga às mulheres camponesas, com jornadas que compreendem o cuidado com a família, filhos, comunidade, o cultivo e o preparo de alimentos, bem como os processos de comercialização da produção agroecológica essas mulheres resistem e constroem possibilidade de vida digna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar temas como soberania alimentar, justiça climática e racismo ambiental, adotamos a base teórica da decolonialidade, por ser um arcabouço que dialoga com a práxis do MST, conectada à resistência de populações negras e indígenas. A análise das entrevistas nos permite refletir criticamente sobre a emergência climática, compreendendo um emaranhado complexo de contextos, no qual a soberania alimentar e a emancipação socioambiental também se relacionam com questões raciais e de gênero.

Graças ao MST e às iniciativas de agroecologia, tem crescido a produção de alimentos orgânicos no Brasil, o que minimiza os impactos da crise climática. Tal prática se configura como um tecnologia ancestral, presente nas soluções em sistemas alimentares familiares e agroecologia. Portanto, soberania alimentar também é prática educativa e de justiça climática.

Por se tratar de uma temática abordada por diversos movimentos sociais, o documentário poderá ser expandido e reunir outras abordagens de parceiros que acreditam e lutam pela soberania alimentar, podendo ser contemplada por perfis de organizações como *Marmitas da Terra*, MST, jornal *Brasil de Fato*, e até mesmo por personalidades políticas que acreditam nessa perspectiva. Outra possibilidade reside na possibilidade de lançamento de versões ampliadas do material em algum evento como a Jornada de Agroecologia ou até mesmo uma apresentação no Casarão Cultural, espaço localizado no Assentamento Contestado. As experiências em agroecologia praticadas como resistência pelas mulheres entrevistadas são fundamentais para construir comunidades resilientes à crise climática. Espreitam possibilidades de futuro com comida, respeito ambiental e dignidade.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais - O caso do movimento por justiça ambiental. **Revista Estudos Avançados**, 24, 2010, p. 103–119. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-40142010000100010. Acesso: 15 out. 2024.

AGÊNCIA BRASIL. **IBGE: apesar da queda acentuada da pobreza, desigualdades se mantêm**. Publicado em 25 ago. 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-08/ibge-apesar-da-queda-acentuada-da-pobreza-desigualdades-se-mantem. Acesso em: 21 jul. 2024.

AKOTIRENE, Karla. **Interseccionalidade**. Coleção Feminismos Plurais – Selo Sueli Carneiro. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDERSON, Fabiana da Silva; CALDAS, Nádia Velleda; GRISA, Catia Agroecologia: Potencializando os papéis das mulheres rurais. **Revista Redes**, v. 22, n. 2, p. 320–352, 2017.

BOMBARDI, Larissa Mies et al.. Conjunto cartográfico. In: BOMBARDI, Larissa Mies. **Agrotóxicos e colonialismo químico**. Editora Elefante: São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.dropbox.com/scl/fi/yd6v4uokoheeb8pra6xjm/conjunto_cartografico_final.pdf?rlkey=m0n3013vfw7c9xawg9sphltu1&e=1&dl=0. Acesso: 15 out. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

,0RCINI, Beatriz; LOPES, Bruno; MILANI, David; REQUIÃO, Danielle; SALVALAGGIO, Yêssera; MILANO, Pedro. (Documentário) **Da raiz à mesa: histórias da soberania alimentar.** Duração: 6’32”. Orientação: Criselli Montipó. Universidade Federal do Paraná (UFPR). Setor de Artes, Comunicação e Design (Sacod), 2023.

CORREIO BRAZILIENSE. **Agricultura familiar garante 70% da mesa do brasileiro, mas está longe do agro 4.0**. Publicado em 28 set. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2020/09/4878333-desigualdades-no-campo.html>. Acesso em: 21 jul. 2024.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. Tradução Letícia Mei. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

GUERRA, Clarissa de Souza; SILVA, Maria Beatriz Oliveira da Silva. **Soberania alimentar no Brasil**: limites econômicos (geo)políticos e jurídicos nos marcos do capitalismo periférico, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2014. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppgd/soberania-alimentar-no-brasil-limites-economicos-geopoliticos-e-juridicos-nos-marcos-do-capitalismo-periferico. Acesso: 15 out. 2024.

GUIA PARA JUSTIÇA CLIMÁTICA: tecnologias sociais e ancestrais de enfrentamento ao racismo ambiental na região metropolitana do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Casa Fluminense, 2023. Disponível em: https://casafluminense.org.br/guia-justica-climatica. Acesso: 15 out. 2024.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **Agroecologia para esfriar o planeta e alimentar o povo.** 2024. Disponível em: https://mst.org.br/2023/11/16/agroecologia-para-esfriar-o-planeta-e-alimentar-o-povo/. Acesso: 15 out. 2024.

NEIVA, Júlia; CÁRCAMO, Anna Maria; MANTELLI, Gabriel. **Impulsionando a ação climática a partir dos direitos humanos**. Instituto Clima e Sociedade. Conectas Direitos Humanos, 2023.

PRIMAVESI, Ana. **Agroecologia, Ecosfera, Tecnosfera e Agricultura**. São Paulo: Nobel, 1997. REDE PENSSAN. Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: <http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf>. Acesso 15 out. 2024.

SHOME, Debika; MARX, Sabine. **A comunicação das mudanças climáticas** – Um guia para cientistas, jornalistas, educadores, políticos e demais interessados. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisas sobre Decisões Ambientais. Universidade de Columbia, 2016.

TEM VENENO NESSE PACOTE. Instituto de Defesa de Consumidores (Idec), 2024. Disponível em: https://idec.org.br/veneno-no-pacote. Acesso: 15 out. 2024.

VAROTTO, Daiana Paula. Agroecologia e gênero: perspectivas para a emancipação das mulheres e a agricultura familiar. RelaCult - **Revista Latino-Americana de Estudos, Cultura e Sociedade**, v. 3, n. 3, p. 1–19, 2017.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Universidad Andina Simón Bolivar, Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009.

DESAFIOS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II NA ESCOLA RURAL SANTO ANTONIO II EM RIO BRANCO

Francirglei Rocha de França[16]

RESUMO

A presente comunicação é feita a partir do pré-projeto entregue ao Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino de História (PPGPEH) na Universidade Federal do Acre (Ufac), já com designação de orientação. Trata-se de uma pesquisa sobre a defasagem do Ensino de História nas turmas de anos finais do Fundamental II na Escola Estadual Rural Santo Antonio II, situada às margens da Rodovia Federal BR-364, no ramal Belo Jardim I. Um projeto que se enquadra na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar, pois se destina a trabalhar "o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades dos saberes e práticas mobilizados na escola", complementando que "o foco recai sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e transmissão de conteúdos".

Palavras-chave: História. Letramento. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A construção desse trabalho vem tratar dos problemas relacionados aos desafios da aprendizagem no Ensino de História, a partir das dificuldades nos processos de Alfabetização e Letramento em relação aos alunos que estudam os Anos Finais (6º ano) do Ensino Fundamental II na escola rural Santo Antonio II em Rio Branco. Uma temática que acredito ser de grande importância a ser debatido no PPGPEH/Ufac, já que o Ensino de História precisa de condições para que os alunos tenham habilidades de leitura e interpretação sobre os conteúdos trabalhados na disciplina de História.

O processo de construção do presente trabalho será realizado a partir da metodologia da revisão de literatura, com o processo da pesquisa bibliográfica qualitativa a partir da leitura de referenciais bibliográficos que contemplem a temática em questão. Já em relação ao produto final, está etapa será realizada por meio da elaboração de oficina de leitura e produção textual. A construção deste

[16] Mestrando PPGPEH/Ufac. Pós-graduado em Gestão Escolar. Francirglei.franca@sou.ufac.br Em nota de rodapé, deve constar a titulação dos autores, sua vinculação institucional, e-mail e outros dados profissionais relevantes.

trabalho terá ainda a análise dos dados coletados durante a pesquisa e a realização da oficina na escola, e por final, vem o processo de construção da Redação do Texto de Exame de Qualificação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Penso no Ensino de História como área curricular do ensino, seja nos Anos Iniciais ou Finais do Fundamental, ou no Ensino Médio, como espaço de aprendizagem de diversos objetivos, sendo um dos principais, tentar fazer que os alunos tenham a melhor compreensão das ações do homem e suas diferentes interações com seus pares e com o espaço ao longo dos tempos.

E para que os alunos consigam a partir das aulas trabalhadas ter a noção desses processos acima citados, é necessário terem domínio da leitura, compreendendo e interpretando tudo aquilo que estão lendo. De acordo com a BNCC (2017, p. 395) "O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico".

Então, ao fazer a proposta desse projeto, penso num dos principais problemas verificados no processo de ensino aprendizagem de História que é a questão da alfabetização e letramento, pois a situação de alunos que chegam ao 6º ano sem serem devidamente alfabetizados e letrados é uma constante, constatação feita nesses cinco anos de minha atuação como decente nesse componente curricular na escola em comento, situação que recorda daquilo dito por Lacerda (2019):

> Um dos obstáculos enfrentados pelos professores está na pouca habilidade dos alunos em compreender a retórica utilizada durante o debate e a discussão dos conteúdos. Para uma boa formação em história, por exemplo, faz-se necessária uma boa leitura, que permita um raciocínio que atribua significados ao que foi ensinado de maneira a criar condições para que o aluno possa escrever sobre qualquer tema com maior facilidade (Lacerda, 2019, p. 10).

Minha preocupação e motivação é consequência de minha dupla formação em licenciatura de História e Pedagogia, somando o que experimento junto aos meus alunos na escola rural Santo Antonio II. Aquela unidade educacional está situada em uma comunidade rural no chamado bairro Belo Jardim II, em ramal de mesmo nome, as margens da BR-364, sentido Rio Branco a Porto Velho, sendo ainda considerada como parte da rede estadual de ensino relativa ao município de Rio Branco Acre.

Trabalho no Ensino Rural desde o ano de 2012, e nas 4 escolas que trabalhei nesses quase 12 anos de regência, convivi com a realidade de alunos que chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem terem as devidas habilidades de Letramento. Assim, essa preocupação de como trabalhar os

conteúdos de História, a forma tentar levar os alunos a terem uma visão crítica, a se posicionarem em relação ao que está sendo trabalhado, não duvidando por duvidar daquilo que o professor ensina, mas tendo uma posição a partir de sua leitura e entendimento, vem já das outras escolas em que trabalhei. Tal situação inclusive me motivou, pois quando enfrentei as primeiras dificuldades em atuar em salas de 6º e 7º anos, com alunos sem as devidas habilidades de letramento, passei a cursar o curso de Pedagogia, para poder aprender a trabalhar com esses alunos, e no ano de 2017, passei no concurso da SEME/AC para professor de Anos Iniciais.

Na escola Santo Antônio II, trabalho como professor efetivo, com as disciplinas de História e Ensino Religioso, nas turmas de 6º a 9º anos, desde o ano de 2019. E, ao longo desses anos de regência, se observam alguns problemas e dificuldades em relação a formação de alunos, sendo um dos problemas mais comuns a falta do pleno domínio de habilidades como a leitura e escrita de seus alunos. De acordo com a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996:

> O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 1996, Art. 32).

É comum na escola, alunos que estão no Ensino Fundamental II, e não tem domínio da leitura e escrita, tornando comum ver professores dos anos finais atuarem para ajudar a melhorar tanto o processo de alfabetização, como as habilidades de letramento de muitos alunos.

De acordo com a BNCC (2017, p. 89) "É preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental".

Para um estudante ser considerado letrado, precisa ter domínio das diversas habilidades de leitura, escrita, interpretação de textos dos mais diferentes gêneros, e seja capaz de construir textos. A opção pela Escola Rural Santo Antonio II se deve ao fato de ali ser meu local de trabalho, contudo, a partir de minha experiência acredito ser possível afirmar que aquela Unidade Escolar pode funcionar como uma amostra da realidade do Ensino de História nas demais escolas de zona rural em nosso município, pois como falado anteriormente, em outras quatro escolas que atuei, a realidade dos alunos em relação ao letramento era similar à da escola atual.

Desta forma, tendo em vista que o Ensino de História demanda a correlação com o processo de letramento para além da alfabetização, penso em um produto que seja baseado em criar uma intervenção pedagógica, num período semelhante a um bimestre no qual se faça uma oficina de Ensino de

História e Letramento, envolvendo os conteúdos de História associando com o desenvolvimento gradual de leitura e compreensão dos textos, fortalecendo as competências e habilidades de interpretação textual necessárias ao aprendizado.

Diferentes fatores que dificultam o processo de alfabetização e letramento na unidade escolar

A falta de domínio do processo de alfabetização e de letramento de muitos alunos, pode ser analisada a partir de diversas situações, como a violência doméstica, a negligência de muitas famílias com os estudos de seus filhos, não tendo o devido interesse em manter essas crianças na escola de forma regular e constante etc. Para Sanderson (2005):

> Uma criança que está sempre preocupada, com medo, terror, confusão ou que antecipa o próximo acesso sexual não vai conseguir prestar atenção no que se espera que aprenda na escola. Essas crianças se comportam como se estivessem em um mundo de sonho e parecem aéreas na classe, quase rudes em suas respostas (Sanderson, 2005, p. 15).

Boa parte dos professores que atuam na rede pública de ensino do Acre, seja pela Secretaria Municipal de Educação, seja pela Secretaria Estadual de Educação, entendem que as diferentes formas de violência sofrida por crianças em seus lares incluem a negligência, ou mesmo a violência que estes presenciam, sendo estes fatores que levam muitos alunos a não serem devidamente alfabetizados e letrados.

Outro fator que "justifica" a não alfabetização e letramento de muitos desses alunos na idade certa, nos Anos Inicias, diz respeito a condição geográfica em que a escola Santo Antônio II está localizada, as margens do Rio Acre, pois o Polo Belo Jardim, comunidade formada pelo antigo seringal Catuaba, constituído quando dezenas de emigrantes e migrantes chegaram ao Acre nos dois "períodos gomíferos", aos quais se somaram os remanescentes descendentes de trabalhadores e pessoas "curadas" da hanseníase que passaram a morar no hospital Sousa Araújo. Demonstrando assim, as carências educacionais dos moradores da região associadas as condições econômicas e de saúde pública.

A comunidade em que está localizada a escola, fica situada à margem direita do rio Acre, sendo uma das mais afetadas pelas enchentes em Rio Branco. O espaço de ensino é a principal unidade escolar presente ali, embora exista ainda uma escola de Educação Infantil e outra dos ditos Anos Iniciais. Boa parte dos alunos que frequentam a escola são moradores da zona rural, muitos destes moram até 20 Km de distância da unidade educacional e dependem do transporte escolar.

Devido a comunidade estar a margem do rio Acre é comum a escola ficar até 15 dias sem aula no início de cada ano letivo por conta das enchentes, que

atinge cerca de 80% das casas da localidade, deixando submersa a principal ponte que liga o espaço rural à vila onde a escola está localizada, a exemplo do que ocorreu nos anos de 2023, com suspensão de 12 dias letivos e agora em 2024, paralisada por 11 dias letivos.

É fato que a escola cria um calendário de recomposição para trabalhar esses dias letivos perdidos por conta da inundação do rio. Mas, essas aulas sempre ocorrem aos sábados, e como professor da escola, afirmo que na maioria das vezes que teríamos aulas aos sábados não há o comparecimento estudantil, perdendo assim conteúdos. Em tais situações, no caso dos alunos dos Anos Iniciais que estão em processo de alfabetização e letramento, não é apenas a perda de aulas, mas, a descontinuidade impactando nos seus processos de alfabetização e letramento.

Outro fator que leva muitos alunos a terem dificuldade no processo de alfabetização e letramento, diz respeito a realidade de vida dos alunos, porque a maioria das famílias da comunidade tem na agricultura sua única fonte de sustento, assim em determinados períodos do ano é comum muitos alunos faltarem muitos dias de aula, pois estão ajudando suas famílias no trabalho.

Somado a todos esses fatores existem ainda os dias em que o transporte escolar não consegue chegar até a casa dos alunos, seja porque o ônibus quebrou, ou por conta de chuvas que dificultam o trânsito do veículo para conduzir as crianças até a escola.

A escola em seus 2 turnos de aula, matutino e vespertino, tem uma média de 34 alunos com algum caracterizados como pessoa com deficiência, sendo o Transtorno de Espectro Autista e a Deficiência Intelectual, as principais. Esses alunos têm seus profissionais mediadores ajudando no processo de aprendizagem, mas, chama atenção o fato de que existe um número considerável de alunos com suspeita de algum tipo de deficiência. E embora a escola já tenha chamado diversas vezes seus familiares a escola, a fim de lhes orientar a procurar atendimento e verificar a real condição dessas crianças, muitas dessas famílias ignoram a preocupação e orientação da escola.

São alguns desses alunos que estão cursando o 6º ano e permanecem sem serem alfabetizados. Essa produção não tem o objetivo de indagar sobre a razão de um aluno não alfabetizado chegar aos Anos Finais, mas, visa mostrar os desafios e as dificuldades que existem em relação ao trabalho do professor de História, sendo a falta de alfabetização uma das dificuldades encontradas.

Desafios de ensinar História para alunos não alfabetizados e letrados no 6º ano

Ensinar História nos Anos Finais, assim como em qualquer outra série, tem seus objetivos, sendo um dos principais tornar o aluno um sujeito crítico, que discute ideias, conceitos, fatos e acontecimentos. E, para que se forme esse aluno é preciso que tenha um bom processo de letramento com a compreensão de leitura. De acordo com a BNCC (2017):

> Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BNCC, p. 68).

As aulas de Histórias precisam ser dinâmicas, um misto de várias metodologias, com a utilização de diversas ferramentas de apoio, visando levar os alunos a um aprendizado significativo. Nesse sentido elas se dão por meio de filmes, documentários, a análise de uma carta, de uma imagem, de um artefato, da leitura de um texto etc.

O aluno precisa então ter uma boa leitura para poder saber fazer a interpretação daquela aula que está sendo trabalhada, posicionando-se, tecendo suas opiniões, e sendo capaz de a partir de seu próprio entendimento, identificar situações em que professores podem estar sendo tendenciosos, ou passando uma informação que não é a mais correta.

Apesar de o Brasil, por meio do MEC investir em campanhas e projetos voltados para o combate ao analfabetismo (BARTHOLO, XAVIER, 2019), os seus números em nosso país são preocupantes e apresentam seus maiores índices nas regiões Norte e Nordeste.

> Dados do Censo Demográfico de 2022 mostram que, dos 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Assim, a taxa de alfabetização para esse grupo foi de 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi de 7,0%. No Censo 2010, as taxas de alfabetização e analfabetismo eram de 90,4% e 9,6% (IBGE, 2022).

Os dados do Censo de 2022 em relação ao analfabetismo, mostram que entre 2010 e 2022, os números do analfabetismo caíram em nosso país, sendo que mais de 4,5 milhões de brasileiros passaram a ser "alfabetizados". Nesse sentido, e, junho do ano passado, foi sancionado pelo governo federal o Decreto Nº 11.256, que estabelece um programa para reforçar a alfabetização das crianças de nosso país, a fim de melhorar o processo de aprendizagem nos demais anos escolares de ensino.

Apesar de todos os esforços para erradicar o analfabetismo em nosso país, temos ainda um dos números mais altos da América de pessoas não alfabetizadas. E outra realidade preocupante é a constatação de alunos que cursam os Anos Finais, Ensino Médio e até mesmo o Ensino Superior, sem terem todas as habilidades de alfabetização e letramento.

A BNCC é um dos, se não o principal documento que norteia a Educação Básica de nosso país, na qual se definem as dez competências gerais que os alunos precisam dominar dentro de cada etapa educacional por série letiva, para que assim, tenha uma formação educacional plena. Em relação ao ensino e

aprendizagem de História, a BNCC estabelece que um dos principais objetivos do Ensino de História é o de levar um aluno a:

> Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017, p. 398).

Por tudo listado até aqui, se torna evidente que aprendizagem em História nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da escola em questão não depende apenas do trabalho do professor em relação ao Ensino de História. Foi visto neste trabalho, que diversos fatores tem sido determinantes para que esse aprendizado seja concretizado, e um dos principais é que os alunos dessa série escolar tenham as devidas habilidades de letramento.

RESULTADOS ESPERADOS

Considerando que o material aqui relatado se refere ao pré-projeto de pesquisa do mestrado profissional em Ensino de História, cabe recordar ser etapa inicial da caminhada, passível de modificações, por isso, não é adequado falar em "resultados alcançados", melhor cabendo "resultados esperados".

Então, ao final da construção da dissertação, espero ter realização a construção e aplicação do produto, buscando criar condições para que os alunos tenham habilidades "plenas" de leitura e interpretação sobre os conteúdos trabalhados no Ensino de História.

Exposição dos dados

Os dados ora expostos são produto da observação feita por mim, enquanto docente com regência na escola estudada, aos quais se somam os referenciais pesquisados para a produção do projeto de pesquisa, que estão devidamente citados nas referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi dito nos parágrafos anteriores, ainda não é possível apresentar conclusões, já que se trata apenas de um projeto de pesquisa. Mas, levando em consideração minha experiência docente junto a esta unidade escolar como professor de História nos Anos Finais, assim como minha atuação enquanto professor alfabetizador há 8 anos em turmas de 1º série dos Anos Iniciais, acredito que dentro das possibilidades seja possível melhorar as habilidades de alfabetização e de letramento de boa parte dos alunos que chegam ao 6º ano sem muitas vezes saberem ler e escrever. Digo isso, porque ao longo de

quase 12 anos atuo com essa realidade, que é a de ser ao mesmo tempo professor de História do 6º ano e professor alfabetizador da turma.

REFERÊNCIAS

BARTHOLO, Tiago Lisboa; XAVIER, Rosa Seleta de Souza**.** Os Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma Revisão Sistemática. **Educ. rev**. 35. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/fqm4pxxNrSCZKnTXtcfLKcd/# Acesso em: 10 set 2024.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.556**, de 12 de junho de 2023. Disponível em: file:///C:/Users/adria/Downloads/Decreto%20CNCA%2011556.pdf. Acesso em: 05 set 2024.

BRASIL. Editoria: IBGE. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem. Acesso em 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasil. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 11 set 2024.

https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432365/2/Leitura%20Escrita%20e%20Letramento%20no%20ensino%20de%20Historia%20A%20formacao%20de%20alunos%20autores%20escritores%20e%20contadores%20de%20Historia.pdf Acesso em: 02 set 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem.

LACERDA, Thiago Saldanha. Leitura, Escrita e Letramento no ensino de História. A formação de alunos autores, escritores e contadores de História. 2019. Dissertação do Profhistória 2019. Dissertação. Disponível em:

SANDERSON, Christiane. Abuso Sexual em Crianças: Fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora. (2005).

EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: UM BREVE ANÁLISE DOS DIREITOS E DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ENTRE A POPULAÇÃO DE CAPITAL E DO INTERIOR

Avelino Vilela

Resumo

O presente trabalho busca trazer breve discussões do direito à Educação na Guiné-Bissau e as desigualdades existentes entre os cidadãos que moram na capital e os do interior do País. Tecendo um breve historial da educação guineense desde período da "invasão" portuguesa no território africano (atual Guiné-Bissau) até o século XXI e os direitos sociais e educacionais garantidas na declaração das nações unidas e na Constituição da República. Este trabalho tem como base metodológica qualitativo do cunho bibliográfico e exploratório, foram utilizadas fontes secundárias como: artigos científicos, ensaios, teses, dissertações, livros, etc. com o objetivo de analisar as contradições do projeto da educação apresentada depois da proclamação da república face ao projeto da emancipação pensada no período da luta para independência e os seus impactos na educação do povo que vive no interior do país. No final conclui-se que a falta do investimento no setor educativo guineense compromete o direito à todos cidadão assegurada na constituição da república, pois ainda há cidades no interior do país sem instituições escolares que ofertam todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. direitos humanos. Educação emancipatório. desigualdade educacional.

INTRODUÇÃO

A luta pelo direito à educação na Guiné-Bissau é um processo que começou antes e durante o período da luta pela independência do país contra o império português e após a Proclamação da República – 1963-1973 e consequentemente um ano depois do seu reconhecimento por Portugal em 1974, a maior preocupação das autoridades era de expandir a educação em todo território para garantir esse direito ao povo independentemente das zonas onde cada um vive, assim permitindo o direitos iguais de acesso e permanência dos/as estudantes em todos os níveis de ensino educacionais. Este estudo contribuirá para o desenvolvimento de ensino educacional guineense e pensar o projeto de uma educação emancipatória, contra desigualdades educacionais existente no país e um ensino que conecta aluno (a) com a sua realidade.

Este trabalho tem como base metodológica qualitativo do cunho bibliográfico e exploratório, pois serão utilizadas fontes secundárias como: artigos científicos, ensaios, teses, dissertações, livros, etc. O trabalho tem como

objetivo de analisar as contradições do projeto da educação apresentada depois da proclamação da república face ao projeto da emancipação pensada no período da luta para independência e os seus impactos na educação do povo do interior do país.

Vale contextualizar o país geograficamente para entender melhor o objeto deste trabalho. A República da Guiné-Bissau fica situado na costa ocidental da África com extensão territorial de 36.125 km2, a sua população é aproximadamente 2 milhões de habitantes, e mais de 50% deles vivem no interior do país de acordo com último censo, delimitado ao norte pela República do Senegal, leste e sul pela República de Guiné-Conakry e oeste com Oceano Atlântico (INEC, 2009).

Antes do país tornar-se uma nação livre e independente, passou por diversos processos históricos, constituídos por pequenos reinos e finalmente por um processo de invasão colonial por Portugal em 1546. Em 1963 iniciou sua luta pela independência, ou seja, a luta pelos direitos fundamentais do povo da Guiné e de Cabo Verde que foram conquistados no dia 24 de setembro de 1973 com a proclamou da independência da Guiné-Bissau. A partir daí a Guiné torna-se um país autônomo que apesar de todas as dificuldades, busca organizar-se politicamente ordenando o seu território (INEC, 2009).

O mesmo instituto mostra a situação do país no que tange às dificuldades do funcionamento dos aparelhos administrativos do Estado:

> O país, afetado por sucessivas instabilidades políticas, conheceu enormes dificuldades para fazer funcionar de forma eficiente o aparelho da Administração Pública, a formação de recursos humanos tão necessários ao combate à pobreza, sobretudo, de imprimir uma dinâmica a um desenvolvimento sustentável. Este contexto de permanente instabilidade política, levou ao país a um retrocesso em toda a esfera tanto da vida econômica quanto social, com particular incidência na degradação de condições de vida das populações, sobretudo, das zonas rurais, onde vivem cerca de 60% sem acesso aos serviços e infraestruturas sociais de base (escolas, centros de saúde, água potável e saneamento básico, etc. (INEC, 2009, 14)

Este cenário de sucessivas instabilidades não afetou apenas o funcionamento da administração pública, mas os setores sociais, degradação da vida dos cidadãos, crescimento da pobreza, as desigualdades sociais-educacionais, assim como investimento do Estado em diferentes áreas.

Quando falamos do direito[17] à educação, estamos falando de conjunto das medidas que garantem a todos os cidadãos a esse direito, entre os quais se

[17] Vale apresentar os dados dos golpes desde 1980 até hoje – no dia 14 de outubro de 1980, marcou se o golpe do Estado contra então presidente do país Luís Cabral (primo de Amílcar Cabral que assumiu a presidência da República depois da independência, este golpe é assegurado por General João Bernardo Nino Vieira que assumiu poder até a primeira eleição democrática em 1994 e foi eleito e foi derrubado em 1999 com a "guerra civil" - levantamento militar. E outros

destacam as seguintes: expansão das infraestruturas escolares para todo território do país para que todos e todas tenham acesso à educação; criar as condições que assegurem a permanências de alunos nas escolas, até a conclusão dos estudos, produção dos materiais didáticos baseadas na realidade nacional e de cada região/estado, sector/município, etc. Sem essas medidas não será possível a garantia desse direito à população.

Ao falar do direito à educação é necessário falar em primeiro lugar da garantia dos direitos humanos, pois a primeira depende da segunda, sem ela não será possível assegurá los. A garantia aos direitos humanos na Guiné-Bissau começou a ser ameaçada antes da independência com a dominação colonial, e teve a continuidade após a emancipação do país, descartando o sonho de um projeto pensado durante a luta pela independência de uma Guiné Bissau com as garantias dos direitos sociais a todos os cidadãos, mas este projeto foi deixado de fora e abriu caminhos para uma violação dos direitos humanos que culminou com sucessivos golpes de Estado (o ano 1980 marcou início dos golpes do Estado) assassinatos das figuras públicas e as perseguições dos políticos e civis. Conforme o relatório de Liga Guineense de Direitos Humanos (2017), o país em questão vive de instabilidade política desde finais dos anos de 1990 com a Guerra de 07 de junho de 1998, entre junta militar liderado pelo General Ansumane Mané contra presidente de República General João Bernardo Nino Vieira que culminou em exílio do então presidente na embaixada de Portugal, esta guerra durou quase um ano e devastou totalmente o país e as infraestruturas e sucessivos instabilidades, golpes assassinatos e perseguições políticas imprensas.

Breve contextualização histórica da educação guineense e desigualdade

Ao falarmos da desigualdade na Guiné-Bissau, o que aparece primeiro nas nossas mentes são desigualdades sociais, socioeconômicas, educacionais, mas também de acesso aos serviços públicos e privados que pode ser verificado em todo o continente, desde os processos da colonização até agora. No caso da República da Guiné-Bissau essa situação é muito preocupante, ele afeta todos os sectores da sociedade guineenses, os mais afetados são as pessoas que vivem no meio rural de acordo com os dados do Instituto Nacional da Estatística (INE, 2009).

---

aconteceram em 14 de setembro de 2003, primeiro e segundo de março de 2009 o chefe do estado-maior das forças armadas e Tagme Na Wae e o presidente João Bernardo Nino Vieira Foram assassinados no mesmo ano foi realizada eleição que o falecido então presidente Malam Bacai Sanhá venceu e assumiu o cargo até nove de janeiro de 2012 com o seu falecimento na França por doença prolongado, em 12 de abril do mesmo ano aconteceu o golpe que derrubou presidente interino e o primeiro-ministro. Além dos golpes, o país registrou também sucessivas quedas dos governos, assassinatos, perseguições e violações dos direitos humanos. Este cenário de golpes, assassinatos, derrubes dos governos e violação dos direitos, favorece o crescimento das desigualdades e a perpetuação da burguesia que comandam o país.

A desigualdades educacionais no Guiné-Bissau teve o seu início no período colonial com a implementação das instituições escolares pelo império português. Neste período a educação não era para todo povo, as prioridades educativas na altura eram para alguma parte da população que vivia nos centros urbanos e mais tarde estendeu se por centros semi urbanos. A maioria da população nativa não tinha acesso à educação escolar até aos anos de 1963, início da luta pela independência com a criação das escolas nas zonas libertadas pelo Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC). O objetivo do Império era de dar instrução a alguns nativos até certo nível para poderem ajudá-lo na administração e na expansão da dominação e exploração do país, Cá (2000).

Sané (2018), no seu trabalho "Desafio da educação na Guiné-Bissau", afirma que o sistema educativo português na Guiné, além de criar as desigualdades entre os nativos, ela também não era adequada à realidade do país e do desenvolvimento socioeconômico e cultural do país.

> O ensino colonial não só era totalmente inadaptado às realidades do país, como também o contrariava e o destruía, porquanto não respondia às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, pois estava divorciado da comunidade. Antes da colonização, ter acesso à educação significava adquirir conhecimentos e normas de comportamento, como acontecia em qualquer sociedade humana. Assim, através de sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade, participando dos trabalhos de campo, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias e aos cultos, as crianças e os jovens adquirem, gradualmente, os conhecimentos necessários à sua integração e habilidades para produzir e sobreviver, conforme as normas de comportamento e os valores imprescindíveis à vida consagrados, valorizando os hábitos e os costumes característicos da cultura local. (Sané, 2018, 57)

Conforme o autor percebe se que as desigualdades e violações dos direitos humanos no território guineense começaram muito cedo desde a chegada dos portugueses e consequentemente na implantação dos seus modelos educacionais, promovendo as desigualdades sociais educacionais no seio do povo de Guiné e Cabo Verde. Esta situação se perpetuou no país até nos anos sessenta do século XX como inicio da luta pela independência ou pelos direitos a liberdade do povo guineense.

A maior parte dos nativos guineenses começaram a ter acessa à educação escolar nos anos de 60 de século XX no inicio da luta pela emancipação do país, desencadeada por lideranças por Movimento da Libertação que estavam cientes da situação que o povo enfrentava. Os líderes do PAIGC no seu primeiro congresso estava preocupado com luta pela independência, mas também em alfabetizar a população, em que definiram os principais pontos para o sistema do ensino que é o programa maior era de reformar o sistema e reconstruí-la, adequá-

la a realidade guineense: combater analfabetismo – expansão das infraestruturas escolares para todo o país; obrigatoriedade de ensino primário – garantindo a gratuidade para que todos possam ter acesso; e por último a promover a formação e aperfeiçoamentos dos quadros – para expandir as escolas em todo território era necessário ter os quadros que poderão trabalhar nessas localidades. (Sané, 2018, p. 59-60).

No período pós-independência as preocupações das autoridades centravam-se na reforma do sistema de ensino, alfabetização do povo e formação dos quadros, também a proposta feita no congresso mencionado anteriormente – a expandir as escolas para todo canto nacional. O Estado guineense buscava criar o sistema educacional que atendia as necessidades do povo com base das culturas da Guiné-Bissau, um currículo que não integra a comunidade dentro da escola que fortalece a valorização dos valores culturais, criar igualdade educacional para todos, mas Partido libertador[18]/Estado anos depois falhou com o projeto e não conseguiu executar as ideias propostas durante a luta pela indecência (Cá, 2000).

O descumprimento deste projeto permitiu a manutenção das desigualdades e centralização dos serviços do estado na Capital e a herança do sistema de ensino colonial. Esta é marcada pela manutenção do currículo dos conteúdos que não refletia a realidade do povo, ou seja, um ensino educacional baseado na realidade ocidental. Diante desta falha, o Estado herdou o sistema educacional que não era adequado à realidade nacional, este marcou se também a herança da burguesia colonial.

Para Monteiro (2005, p. 26), o acesso ao ensino secundário/médio em comparação com outros países da África, conforme os dados do Banco Mundial, a Guiné-Bissau faz parte dos países que apresentam menor taxa de acesso e matrículas no nível de ensino mencionado anteriormente. Isso se deve à herança de ensino seletiva do império pelas autoridades guineenses. A população do interior do país, em especial das zonas rurais, apresenta a maior baixa taxa de acesso ao ensino, maior baixa taxa de acesso ao ensino devido à falta dos meios econômicos e falta de infraestruturas escolares nestas localidades.

O autor apresenta alguns dados dos anos 1974-1975 que mostram esta desigualdade, em que 94% dos alunos matriculados no ensino secundário/médio eram na capital e 6% no interior – Canchungo tinha 1,9% e Bafatá com 4,1%, anos depois houve um crescimento das matrículas no interior.

> Nos finais dos anos setenta, os efetivos escolares crescem com um manifesto entusiasmo. Prova desse vigor é que o número de alunos inscritos só no curso geral atinge os 2.305, em 1977/1978, antes de passar para 4.545, em 1981/8226, conforme se pode ler no estudo da UNESCO

[18] Partido Estado – refirmo que pós-independência o país era governado pelo partido africano para independência da Guiné e Cabo Verde (partido libertador – PAIGC) até a primeira eleição democrática em 1994, em que todas as decisões do Estado eram tomadas no partido.

> sobre as perspectivas de desenvolvimento do sistema de ensino-formação na Guiné-Bissau, não obstante as desigualdades ainda existentes no acesso ao ensino secundário. (Monteiro, 2005, p. 26)

Apesar do crescimento das matrículas e das ofertas no interior, ainda existe um número significativo de crianças, jovens e adultos que não têm acesso ao ensino primário/fundamental I, as camadas mais afetadas são as mulheres e os camponeses e os seus filhos.

Direita à educação e investimento para Ministério da Educação

No que concerne ao investimento na educação, ressalta que maior parte do orçamento do ministério da educação é destinada a pagamentos dos funcionários, entre os quais, professores (as), funcionários (as) do mesmo ministério, etc. O orçamento anual do Estado para educação desde os anos 1990 está entre 10% a 17% do orçamento para o Ministério da Educação, incluindo pagamento dos salários dos funcionários da pasta, este cenário de baixo investimento no setor, contribui na perpetuação das desigualdades sociais e educacionais no seio da população guineense. Os orçamentos gerais do Estado para educação mostram-nos falta de vontade das autoridades governamentais no cumprimento das suas competências, missões atribuídas com a educação, bem como pouco interesse no investimento no setor, ou seja, as prioridades dos sucessivos governos nos documentos não traduzem a realidade segundo o investimento em educação (Monteiro, 2005, p. 121).

Segundo Monteiro, em comparação com o período pós-independência nos anos 1973 e pós-democracia – anos 1990, o Estado estava mais preocupado no setor de ensino nos anos 1970 e 1980, em relação aos anos 1990 por diante. Neste período, o orçamento de Estado para Educação era entorno de 17% do orçamento o que corresponde a 4% do Produto Interno Bruto (PIB), quanto orçamento do ano 2004 estava em torno de 12,5% de despesas do estado que correspondiam a 2,5% do PIB do país (Monteiro, 2005, p. 121).

Semedo (2010) reforça a tese defendida por Monteiro, no seu trabalho no que se relaciona com o desprezo que se verifica no sistema educativo guineense, ela salienta que a Guiné-Bissau apresenta um fraco investimento no setor educativo desde finais dos anos oitenta, isso pode ser observado no Orçamento Geral do Estado (OGE) nos anos 1987-1995, o orçamento para educação baixou de 15% para 10%, este continua baixar cada vez mais, com as previsões para 2006, o setor educativo terá aproximadamente a 7,5%, isso mostra a redução do Orçamento Estado para o setor Educativo ano após-ano.

Este cenário de falta de recursos, investimento do Estado/governo na educação mostra pouco interesse desta entidade na promoção de direito a educação para todos para garantir direitos iguais, ou seja, a percentagem do investimento para o setor em questão nos faz entender que a prioridade dos

governos (representante máximo do estado) não está na educação, como os governantes mostram sempre nos seus discursos. Segundo os dados do ministério das finanças, o orçamento do Estado de 2022 para educação é de 14% que corresponde a vinte nove bilhões de Francos CFA, (BISSAU, 2021). Este valor corresponde a todas as despesas da pasta da educação, incluindo o pagamento dos salários dos docentes e dos funcionários do Ministério da educação.

Diante disso, percebe-se que o Estado guineense não está investindo nas construções das infraestruturas escolares que atende todos os níveis de ensino nos lugares que ainda não possuem as escolas, pois o OGE do estado não previvia um investimento para atender a necessidade dos populares das localidades que ainda não possuíram todos níveis de ensino, ou que não tiveram escolas públicas. Em suam que, a garantia dos direitos educacionais perpassa por um investimento maior para que todos os cidadãos tenham iguais, tanto no acesso assim como a permanência até os anos níveis de ensino, o que não foi vista no orçamento do Estado.

O país em que os direitos a educação escolar eram negados a sua massa popular durante muitas décadas por império português, e que nos anos sessenta, com início das lutas independência desencadeada pelo Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), uma parte deste povo começou ter acesso à educação escolar, através das escolas criadas nas zonas libertadas/zonas rurais, que permite alfabetizar e formar os quadros nacionais para comandar a luta e consequentemente o país após a independência.

Quando se fala do desenvolvimento, este se baseia na qualidade de ensino educacional e o direito à educação a toda população, sem este não será possível o projeto do desenvolvimento. O PAIGC estava ciente ao propor no seu primeiro congresso em Cassacá que decorreu de 13-17 de fevereiro de 1964 durante a luta de libertação, a urgência a alfabetizar, formar o povo guineense e cabo-verdiano. Amílcar Cabral não se preocupava apenas com a luta, mas também nas transformações pelas quais o povo possa ter educação e ter consciência da realidade que os nativos viviam antes e no mesmo período.

A declaração das Nações Unidas de 1948 que garante aos direitos iguais de todos os seres humanos, não parece ser uma lei que garante direitos e a liberdade dos outros povos, pois deste importante que institui que todos os cidadãos nascem livres e iguais em dignidade de direitos, os povos dos países colonizados, em especial a Guiné-Bissau, não tinham os mesmos direitos iguais aos filhos dos colonos assim como entre os mesmos nativos, depois dessa declaração estes povos não gozam de iguais direitos, considerados como os grupos oprimidos durante muitos séculos.

Segundo Djaló (2009), a partir dos anos mil novecentos e noventa Guiné enfrenta uma crise econômica profunda e o aumento das dívidas. O Estado guineense não conseguiu arcar com os pagamentos salariais e de outras despesas, em especial no setor educativo, recorreu ao Banco Mundial (BM) o financiamento e negociação das dívidas. A intervenção do organismo internacional citada

anteriormente na área de educação, vem no decorrer dessas crises em que os sucessivos governos sob proposta BM a restaurar o sistema de ensino para enquadrá-lo às exigências mundiais. Percebe-se que o objetivo dessa organização é de manter o controle da sociedade por meio de um modelo educacional que atende as necessidades deles ou do ocidente. Leher & Gawryszewski (2019, 178), mostram que a agenda capital, no setor educativo, é de manter o seu controle. A dominação e o controle do capital na educação são entendidos como forma de adequar o sistema educativo aos interesses do capital.

Para Djaló (2009), as reformas, reestruturação proposta por Banco Mundial para efetivação dos ajustes no país africanos endividados, caso da Guiné-Bissau-tem um [19]caráter neoliberal e capitalista e privatização. O condicionamento desse órgão permite a transferência do acúmulo do Estado para as entidades não governamentais ou privadas. A falta das prioridades do Estado/governos no setor educativo, no que concerne ao orçamento para o mesmo setor, investimento – tanto materiais assim como infraestruturas suficientes e adequadas para o funcionamento das aulas, mostram a falta de planejamento para educação. A expansão das escolas para todo território nacional envolve um progresso que conduzirá a equidade educacional e qualidade de ensino e aprendizagens.

Adorno (139), afirma que:

> (...) quaisquer considerações quantitativas possuem afinal um objetivo qualitativo de conhecimento. Quando sugeri que nós conversássemos sobre: "Formação — para quê?" ou "Educação — para quê?", a intenção não era discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir? A intenção era tomar a questão do objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos da educação. (Adorno, 2000, p. 139)

Conforme o autor, percebe-se que é importante e necessário saber quais os objetivos de uma educação, daí pode-se pensar no planejamento educacional para o seu desenvolvimento, não apenas alargamento das infraestruturas para o acesso, mas também a organizações de sistema de ensino e organização curricular adequada a realidade do país, a formação dos quadros docentes e a política educativa que garante o acesso e permanência dos alunos/as nas escolas.

Fernandes e Candau (2017, p. 3), advertem que o direito à educação é um processo histórico de lutas pela educação a todos e garantia ao acesso e permanência de todos, ou seja, a universalização da escolarização, permitindo às pessoas que não tinham esse direito durante muitos séculos. Para alcançar estes direitos é necessário que o Estado assuma a sua responsabilidade como está

[19] Vale ressaltar que não havia escolas privadas na Guiné-Bissau até aos finais de ano mil novecentos e noventa, as escolas que funcionavam até este período foram do Estado.

instituída na constituição da República, sem isso não é possível todos terem direitos iguais.

A desigualdade educacional no país começou desde o início da colonização e que se perpetua até a atualidade, tendo mais a concentração das escolas nos centros urbanos e semi urbanos. Este é marcado pelo reaparecimento das burguesias revolucionárias que Amílcar Cabral chamava atenção. Para ele, o desenvolvimento do país, é preciso que essas burguesias renunciem às ideologias burguesas e pensar no desenvolvimento do país, Freire (1978).

Direito à Educação e/ou Educação como direito

A educação como direito de todos e o dever de Estado em garantir a cada cidadão os seus direitos, tanto educacional, social assim como cultural, por esta a constituição da República da Guiné-Bissau estabelece nos artigos 16; 24 as leis que asseguram os direitos educacionais ao povo guineense.

> Artigo 16º 1- A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2- O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental. Artigo 24. (...) Todos os cidadãos têm os mesmos direito e mesmos deveres, sem distinção de raça, sexo, nível social, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica. (ANP, 1993)

Percebe-se que a lei garante o direito à educação a todos e igualdade, o que significa que todo povo guineense goza dos mesmos direitos independentemente do local onde vive. Com isso observa as contradições entre deveres do Estado conforme a lei e a realidade que povo enfrenta no que diz respeito a assegurar iguais direitos e acesso às escolas.

Mané & De Abreu (2021), ressaltam que apesar de ter as leis que garantem os direitos iguais a todos os cidadãos, estes ainda apresentam enorme problema para garantir a efetividade desses direitos e na elaboração das políticas educativas claras, ou seja, existe a contradição no que se refere a realidade educacional do país e as leis que garantem os direitos ao povo.

Diante disso, pode-se verificar essas contradições nos documentos oficiais do Estado guineense como: a constituição da República nos artigos mencionados anteriormente e na Lei da Base do Sistema Educativo guineense no seu artigo n.º 11 - estruturas e animadores de educação pré-escolar. Neste artigo, nos incisos primeiro e segundo, diz o seguinte: "1º A Educação Pré-Escolar/Educação Infantil é integrável numa rede constituída por instituições do Estado, e de outras pessoas individuais ou coletivas e, dentro destas públicas, privadas ou cooperativas. 2º Ao Estado incumbe a responsabilidade de criar e manter as instituições da

Educação Pré-escolar/Educação infantil abarcada pela rede pública e apoiar as instituições privadas e comunitário do mesmo tipo (Bissau, 2010, p. 6). O que se verifica na prática, observando estas leis acima mencionadas, é a contradição na efetivação e cumprimento das leis. O Estado guineense não dispõe das infraestruturas para o funcionamento da pré-escolar/educação infantil, escolas desse nível são particulares e comunitárias e a maioria concentra-se na capital e nos centros urbanos.

Direito a educação para todos é um direito concebido pelas nações unidas a todas as sociedades a uma condição educacional igual que permite a equidade social que assegura a todos os cidadãos direitos a acesso aos serviços educacionais iguais sem qualquer discriminação. (Silva, 2004, p. 13). A garantia dos direitos iguais, precisa do engajamento do Estado e das autoridades nacionais em criar condições necessárias para promovê-la em todo território, permitindo o acesso e permanência de todos e todas, garantindo a equidade entre a população de diferentes regiões e zonas.

> Artigo 49: primeiro ponto; todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. No segundo ponto: o Estado promove gradualmente a educação e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino. Terceiro- É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas e no quarto - O ensino público não será confessional. (Bissau, 1996)

Semedo (2011), no seu trabalho "educação como direito", ela mostra os pontos importantes identificados como as contradições, ou seja, as abordagens dela mostra que o Estado não conseguiu garantir os direitos assegurados pela lei no seu artigo mencionadas anteriormente, em que afirma:

> Proporcionar o direito à educação às crianças é básico, porquanto se trata de um alicerce para a participação do indivíduo no seu exercício da cidadania - passa a ser algo reservado aos que têm possibilidades econômicas e uma grande batalha para os que vivem no limiar da pobreza. Nas zonas rurais essas dificuldades acabam sendo maiores, pois, se nos centros urbanos e semiurbanos as dificuldades de acesso são grandes, no campo, essas são ainda maiores, (Semedo, 2011, p. 1)

O descumprimento do papel do Estado no nível educacional, social, etc., instituída na constituição da República, significa não cumprimento dos seus valores, isso permite o aumento das desigualdades sociais e educacionais no seio do povo.

Segundo os dados do Instituto nacional de estatística e censo da Guiné-Bissau – INEC (2009), mostra a disparidade de acesso à educação no nível nacional, regional e entre os gêneros. O mesmo órgão mostra que a população de zonas rurais é a mais afetada, representando 60,5% não tem instrução. E nas mesmas localidades as mulheres representam 45% tem o nível de ensino básico

enquanto os homens 51%, este mostra a desigualdades de acesso e permanência nos diferentes níveis de ensino, apesar do crescimento das matrículas escolares, o acesso à escola e de forma desigual, ou seja, o acesso permanece limitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação e o combate à desigualdade social e educacional na Guiné-Bissau ainda não foram superadas, pois o cenário educacional do país em questão nos mostra que os direitos civis instituídas na constituição guineense e na declaração universal dos direitos humanos das Nações Unidas a cidadãos não estão sendo aplicado na sua plena.

O direito à educação deve ser garantido para todos, não apenas o acesso, mas sim a permanência e a qualidade de uma educação com o currículo que atende a realidade do povo e que valoriza os valores culturais do país. Segundo a carta da política ao setor educativo, o acesso à educação escolar guineense não é universal, pois os dados estatísticos de acesso e permanência das crianças mostram essa desigualdade. Conforme os dados anteriormente, 76% das crianças que se matriculam nas escolas só 48% conseguem concluir o ensino básico/fundamental I (6º ano), isto não acontece só neste nível de escolarização, mas também nos outros níveis em que a população das zonas rurais/campo e mulheres são mais afetadas.

No final conclui-se que, a falta do investimento no setor educativo guineense compromete o direito à todos cidadão assegurada na constituição da república, pois ainda há cidades no interior do país sem instituições escolares que ofertam todos os níveis de ensino. É necessário um engajamento do Estado/governo e as autoridades nacionais no sentido de elaborar as políticas públicas educacionais que garantem o acesso e permanência dos/as estudantes/alunos/as nos diferentes níveis de ensino educacional a todos os cidadãos, independentemente do lugar onde cada um vive, para isso é preciso um investimento na construção das escolas nos lugares que ainda não tem as escolas em especial zonas rurais e criação das políticas públicas educacionais para atender as necessidades do povo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

BISSAU. **Carta Política do Setor Educativo**. Ministério da Educação Nacional. Guiné Bissau. 2016. BISSAU. Constituição da República da Guiné-Bissau. Bissau: 1996. Disponível em

https://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoguine.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

BISSAU. **Lei da Base do Sistema Educativo**. Ministério da Educação Nacional. Guiné-Bissau. 2010.

BISSAU. **Orçamento Geral do Estado de 2021 e 2022**. Disponível em https://www.mef.gw/noticias/governo-consagra-27-1-de-orcamento-ao-componente-social-para o-próximo-ano-2022-educação-e-saúde-consomem-mais-de-metade-da-massa-salarial-53. Acesso em: 25 jul. 2022.

BISSAU. **Relatório dos direitos humanos. Liga Guineense de Direitos Humanos**: 2017. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Countries/GW/RightHealthGuineaBissau_P T.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digita**l, v. 2, n. 1, 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 f. 2005. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CÁ, Lourenço Ocuni. Po**lítica Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997 e 01/10/1999** 149 39; 01/10/1999 149 f. Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012.

DJALÓ, Mamadú. **A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau**: a dimensão da educação básica-1980-2005. 2009. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 02-09, 2017.

FREIRE, Paulo., Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilust. (O Mundo, hoje, v. 22).

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1059-1079, 2009. na INEC, Instituto Nacional de Estatística e Censo.

MANÉ, Alexandre; ABREU, Sandra Elaine Aires de. A Política Educacional Guineense: Gratuidade e Obrigatoriedade-Necessidades na Atualidade do Ensino Básico ao Ensino Secundário. **Revista Educação, Ciência e Inovação**, v. 6, n. 1, 2021.

MONTEIRO, João. **A Educação na Guiné-Bissau**: Bases para uma estratégia sectorial renovada. Bissau: República da Guiné-Bissau-Ministério da Educação Nacional, 2005.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto; GAWRYSZEWSKI, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, v. 20, n. 43, p. 310-328, 2018.

RECENCIAMENTO Geral da População e Habitação Guiné-Bissau 2009. Disponível em: http://arks.princeton.edu/ark:/88435/dsp01w6634600z. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. Revista Temas em Educação, v. 27, n. 1, p. 55-77, 2018. SEMEDO, Maria Odete da Costa. Educação como Direito, 2005.

UMA ANÁLISE DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: AS DESIGUALDADES ESCOLARES NO TERRITÓRIO DA RESEX ACAÚ, GOIANA, PB/PE (2020 2022)

Jussara Cristina da Silva Campêlo[20]

Resumo

O presente trabalho analisou como as (des)proteções sociais no área da educação presentes no território da Resex de Acaú/Goiana, PB, PE, na porção Paraíba, são materializadas no campo dos direitos sociais e de cidadania no âmbito do programa de transferência de renda Bolsa Família. Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado, realizada junto as mulheres marisqueiras na Resex Acaú, Goiana, PB/PE, na porção Paraíba. Dentro do arcabouço metodológico, nossa intenção é garantir a proteção social com uma visão holística, uma vez que a abordagem neoliberal também enfraquece os laços sociais e direitos dos indivíduos. O procedimento adotado neste estudo é o método Marxista, o qual se fundamenta na autorrealização da humanidade, isto é, reconhecendo que a realidade não se limita à aparência superficial, mas que a interação das necessidades humanas com a natureza engloba também as diferentes formas subjetivas. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada com as mulheres marisqueiras de Acaú-PB;

Palavras-chave: Educação. Bolsa Família. Proteção Social.

INTRODUÇÃO

A partir das reflexões produzidas nas atividades de campo, apresentamos dados de uma pesquisa desenvolvida para dissertação de Mestrado, que tem por título, Entre a Pesca e Renda: Uma análise do Programa Bolsa Família (2020, 2022) na Resex Acaú, Goiana PB, PE. Os dados para análise do nosso estudo foram obtidos a partir de fontes extraídas do Banco de Pesquisa "Gestão Socioterritorias da Proteção Social Ampliada no Contexto da Crise Sociossanitária das Famílias de Pescadoras Artesanais da RESEX Acaú-Goiana, PB/PE, realizada no Estado da Paraíba pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa em Políticas Sociais (NEPPS) da Universidade Federal da Paraíba. Em virtude das informações da pesquisa terem sido do banco de dados do NEPPS, os dados da pesquisa são secundários. O Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Sociais (NEPPS), é vinculado ao Programa de Pós- Graduação em Serviço Social da UFPB. Atualmente, é

[20] Graduada em Serviço Social, Pós-graduanda em Gestão de Políticas Públicas em Serviço Social, Mestra em Serviço Social Pela UFPB, Pesquisadora do Programa Bolsa família. jussaracriscampelo26@gmail.com

coordenado pela Professora Dra. Marinalva de Sousa Conserva e pelo Professor Dr. Emanuel Luiz Pereira da Silva, o qual é o Coordenador desta pesquisa.

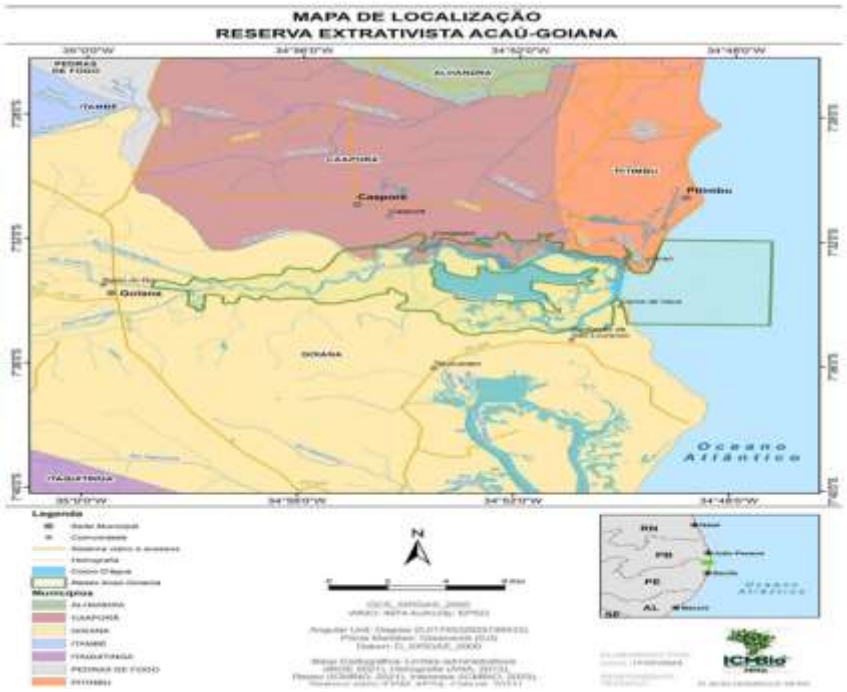
Para esta pesquisa foram entrevistadas 18 pessoas, sendo estas 13 mulheres. O instrumento que foi utilizado para coleta de dados foi o questionário, constituído por uma série ordenada de perguntas, seguindo as seguintes configurações: questões abertas e questões semiabertas. Para isto, foi feita uma pesquisa de abordagem qualitativa que, de acordo com Minayo (2021, p. 31), se preocupa, no âmbito das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela contribui com um conjunto de conceitos, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos onde eles não têm potencial de serem ser reduzidos a instrumentalização.

A escolha do método adotado nesta pesquisa foi o materialismo histórico dialético, que tem por base o auto engendramento do gênero humano, ou seja, a realidade não é apenas exterioridade, a interposição das carências humanas com a natureza pressupõe também as formas subjetivas (Prates, 2012). Mas essa parcialidade está sempre associada com as imposições, o que também estabelece a obscuridade da correlação entre sujeito e objeto. De acordo com Chassin (2009), a reprodução teórica ou o complexo categorial se ergue a partir da objetividade social, que não é uma realidade completamente exterior e contraposta ao sujeito, pois a realidade visível é parte do produto da autoconstrução social.

A proposta deste artigo é analisar como as (des)proteções sociais na área da educação presentes no território da Resex de Acaú/Goiana, PB, PE, na porção Paraíba, são materializadas no campo dos direitos sociais e de cidadania e como se dar a propagação da prática da pesca artesanal, dentro do contexto familiar ao longo das gerações.

Como mencionado acima e pesquisa foi realizado no território de Resex Acaú Goiana, PB, PE, na porção Paraíba. De acordo com Campêlo (2023) a Resex Acaú Goiana, PB/PE teve em sua gênese o protagonismo das mulheres marisqueiras de Acaú, as quais lutaram pela preservação dos bancos de marisco que estão localizados na porção Paraíba do Rio Megaó. A unidade de Conservação (UC) abrange uma totalidade de 6.678, 30 hectares, onde os mesmo estão distribuídos em mata atlântica, manguezais, restingas e ecossistemas marinhos, tudo isso se dar entre os Estado da Paraíba e Pernambuco. A Resex Acaú, Goiana, PB/PE, é formada por pescadores e pescadoras artesanais que moram na região do porto de Congaçari em Caaporã PB, Pontinha e Acaú PB, e as comunidade Carne de Vaca, Quilombola de São Lourenço, Tejucupapo, e Baldo de Rio, em Goiana, Pernambuco.

Mapa 1: Aspectos Socioterritorias do Município de Acaú, Goiana PB, PE.



Fonte: ICMBIO, 2021

A pesca artesanal é reconhecida como patrimônio cultural por refletir tradições e modos de vida que são passados de geração em geração entre os pescadores. Cada comunidade pesqueira organiza sua pesca artesanal com base em conhecimentos e normas específicas. A pesca artesanal é uma fonte de cultura, com raízes que remontam aos indígenas, aos africanos e aos portugueses. As expressões culturais se manifestam na confecção de barcos do ponto de vista social, essa atividade é fundamental para a subsistência e segurança alimentar, além de proporcionar renda e contribuir para a erradicação da pobreza nas comunidades pesqueiras.

Propagação da prática da pesca artesanal: dentro do contexto familiar ao longo das gerações

É sabido que, conceituar o termo família torna-se complicado e até mesmo ponderoso devido aos impactos significativos na capacidade de realizar uma análise empírica desse fenômeno social. Na literatura diversos autores trazem o conceito sobre família, Leontiev (1992) faz uma análise ao dizer que o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de apropriação. A apropriação é um mecanismo pelo qual o ser humano assimila a realidade, interiorizando-a em sua subjetividade.

Deste modo, ao nascer, a criança começa a se apropriar do ambiente ao seu redor. Esse processo acontece com a ajuda dos adultos e dos instrumentos que os

rodeiam. Assim, a criança gradualmente passa a entender o mundo em que vive. No entanto neste presente estudo partiremos da análise Marxista na qual Engels (1981) analisa o fator família com base em suas interações com o sistema de produção. Em sua perspectiva, esse aspecto é decisivo, uma vez que envolve tanto a produção quanto a reprodução da vida. Isso abrange os recursos necessários para a manutenção da existência, assim como a continuidade da espécie.

Dessa forma, podemos dizer que a realidade que a criança estar inserida torna-se uma interposição ou seja, uma mediação da realidade ao meio que vive sendo assim, a subjetividade se forma de maneira cultural e social. À medida que essa cultura se transforma, observamos a formação de subjetividades diferentes. De acordo com Ribeiro; Béssia (2015, p.56).

> A família tem um enorme papel na vida de uma criança, sendo ela sua primeira base e influência. O meio onde ela vive é importante para a construção de sua conduta. Ela é responsável por ensinar, educar e inserir a criança na sociedade, visto que seus costumes e modo de vida influenciarão a criança. A família fica responsável por ensinar, impor respeito, e por incentivar a criança a fazer coisas corretas se necessário a partir de regras (Ribeiro; Béssia, 2015)

Analisando o papel da escola vemos que, ela tem a missão de ensinar, apoiar e desenvolver métodos pedagógicos que contribuam para a aquisição de conhecimento. Neste ambiente escolar ocorre a interação com outros alunos, assim como as relações com professores e profissionais. A educação formal é essencial para o crescimento humano, desempenhando um papel complementar na formação do caráter dentro do contexto social. Quando um indivíduo constrói conhecimento a partir de uma determinada situação, ele se apropria da cultura acumulada pela humanidade. Portanto, ao aprender a escrever, a criança se apropria de todo o avançado histórico da escrita desenvolvido pelo ser humano. É por essa razão que a educação funciona como um canal de apropriação cultural, por meio dos conteúdos elaborados nesse ambiente.

Torna-se imprescindível que a família e a escola colaborem, pois é fundamental que desde a terna idade da criança os pais ou mesmo responsáveis que convivem no seu dia a dia estabeleçam um contato próximo com a instituição de ensino, demonstrando interesse genuíno pela vida escolar da criança. É importante que a criança perceba essa preocupação dos responsáveis em relação aos seus estudos, tanto através da interação com a escola quanto pelo incentivo que recebe dentro e fora dela.

Segundo Patto, (2001) se faz necessário termos um olhar para além das dinâmicas escolares, analisarmos qual a relevância que a família atribui a escola, sendo que esta percepção é moldada através de gerações anteriores, bisavós, avós, sendo assim, torna-se imprescindível considerar a realidade que impacta

muitas famílias, se faz necessário termos um olhar aos fatores econômicos, políticos e sociais, pois eles desempenham um papel significativo.

De acordo com Macedo, (2000, p.56) e no convívio familiares que ocorrem as trocas de valores, conhecimentos e atitudes que favorecem a construção da realidade ao longo da vida de diversas gerações. Esse fato de reciprocidade da cultura familiar é reconhecido por alguns autores como transgeracionalidade. A transgeracionalidade[21] diz respeito ao exame da variedade de padrões familiares que se estendem pela história de uma família, passando de uma geração para outra, mesmo que seus membros não tenham plena consciência disso autores como Falcke e Wagner, (2005) veem esse processo como algo "bidirecional", pois as interações intersubjetivas dentro da família, em um contexto de apoio mútuo, criam oportunidades de desenvolvimento para todos os participantes, não apenas para as crianças.

> A integração da criança na família envolve o ensino de habilidades sociais e a transmissão de normas culturais. Esse é um processo que, gradualmente, leva os progenitores a olharem para si e a partir de suas vivências anteriores, buscarem modelos (ou antimodelos) em como exercer a parentalidade. Esse olhar pode representar a espera de que o filho tenha oportunidades, no mínimo iguais, ou, em algumas ocasiões, exatamente opostas às suas vivências em épocas anteriores. Nesse sentido, esse é um momento que a evolução da vida favorece um encontro com o passado. (Bornholdt e Wagner,2005, p. 83)

O aprendizado dentro das famílias se desenvolve no dia a dia entre seus membros. As relações interpessoais no âmbito familiar são construídas por "diadas de desenvolvimento"[22] na qual nos ajuda na compreensão dos processos deste perpassar cultural nas famílias, pois são através deles que se desenvolvem as práticas de aprendizagem cotidianas que se diferem daquelas que ocorrem em ambientes de educação formal, como nas escolas. Nas escolas existem um método de ensino definidos e que direciona os objetivos e práticas para facilitar a aprendizagem do aluno. Em contraste, nas famílias, o aprendizado e o desenvolvimento emergem a partir das relações diárias, ao observar os avós, os pais, realizando suas atividades laborativas.

Em suma, apesar de todos os grupos familiares apresentarem suas especificidades, sua cultura, seus saberes locais, que são transmitidos através das gerações passadas, tudo isso no mostra que os mesmo estão enraizados a uma cultura, como é o caso do local na qual, foi realizado esta pesquisa, no território de Acaú, tendo por protagonistas da pesquisas as mulheres marisqueiras, as

---

[21] A transgeracionalidade pode influenciar e moldar a identidade das gerações seguintes. A avaliação Inter e transgera cional da família é um tipo de psicodiagnóstico que permite uma análise das dinâmicas familiares e seus contextos.

[22] Bronfenbrenner (1996 p.46) uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam" (p. 46)

famílias que vivem da pesca artesanal formam comunidades que cultivam uma cultura singular. Normalmente, esses grupos detêm saberes sobre o meio ambiente e seus processos, que são transmitidos através de diversas gerações As habilidades artesanais são adquiridas por meio da convivência familiar e da interação com a natureza, sendo empregadas pelos pescadores e seus parentes como forma de garantir sua sobrevivência.

A importância do Programa Bolsa Família na Resex Acaú/ Goiana

De acordo com Brasil (2023) o Programa Bolsa Família é o maior programa de transferência de renda do Brasil, reconhecido internacionalmente por já ter tirado milhões de famílias da fome, na qual, busca promover a dignidade e a cidadania das famílias também pela atuação em ações complementares por meio de articulação com outras políticas para a superação da pobreza e transformação social. É reconhecido que os programas de transferência de renda têm como objetivo enfrentar e mitigar a pobreza de forma imediata.

É sabido que Proteção Social é a segurança inclusiva destinada a todo cidadão que se encontra em situação de vulnerabilidade social. No entanto sobre os ditames de um país neoliberal e conservador, observamos uma desproteção social, que vem devastando a sociabilidade do país, produzindo uma exclusão social. Sposati (2019,p.19) assegura que "Uma política de proteção social contém um conjunto de direitos civilizatórios de uma sociedade e/ou o elenco das manifestações e das decisões de solidariedade de uma sociedade para com todos os seus membros". Podemos dizer que o Programa Bolsa Família é um mecanismo de Proteção Social, para diversas famílias.

No Brasil, para muitas famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social, o Programa Bolsa Família, torna-se muitas vezes a renda central para que as famílias consigam trazer o alimento à mesa. Focando na pesquisa, vimos que o Programa Bolsa Família no território de Acaú /Goiana, no período de 2020 a 2022, período este em que o mundo enfrentava a Pandemia do Covid-19, tornou-se para muitas mulheres da Resex Acaú/ Goiana a única renda, pois, por estarem impedidas de irem ao mar, devido às barreiras sanitárias, não havia como repassar o marisco, não havia clientes para comprar o pescado, o Bolsa Família mesmo que minimamente trouxe o alimento para a mesa.

A vista de minimizar os efeitos da crise econômica, em virtude da pandemia da Covid-19 foi implementado pelo decreto nº 10.316, de 2020, o auxílio emergencial, de início o Governo Federal havia proposto três parcelas de R$ 200,00, no qual o Congresso decide por três parcelas de R$ 600,00, no entanto com o avanço da pandemia, foi assegurada mais duas parcelas no mesmo valor. Em setembro de 2020 foi implementada uma medida provisória que estende mais 4 parcelas de R$300,00, no entanto, a forma que o benefício foi administrado impossibilitou o acesso da população ao auxílio. Mesmo com a mudança do nome do benefício, no território de Acaú, para as mulheres marisqueiras

entrevistadas, era o Bolsa Família que elas recebiam, isso só corrobora o quão forte é o programa no imaginário da população.

Entretanto ao longo de toda a pesquisa, a questão de gênero foi uma constante e teve um papel primordial, este estudo também estabelece um diálogo sobre a propagação da pesca artesanal, pois mesmo elas recebendo a transferência de renda, ainda assim, víamos crianças juntamente com os pais, avós no trabalho da mariscagem. Como é sabido, para se manter no programa o beneficiário necessita cumprir com algumas condicionalidades[23], visto que, as condicionalidades desses programas buscam reforçar os direitos sociais fundamentais nas áreas da educação, saúde e assistência sociais. Umas das condicionalidades que necessita ser rigorosamente cumprida se dar no âmbito da educação, que de acordo com Brasil, (2023) crianças e adolescentes, na faixa de seis a 15 anos, precisa cumprir frequência mínima de 85% das aulas, e os jovens de 16 a 17 anos devem frequentar, pelo menos, 75% da carga horária mensal, no entanto diversas famílias encontram dificuldades para o cumprimento dessas condicionalidades como podemos citar as mulheres marisqueiras, pois seu horário de trabalho depende da tábua da maré, o que pode ser iniciado diversas vezes a 4 horas da madrugada, e como levar o filho a escola? A realidade na Resex Acaú/ Goiana, onde esta pesquisa foi realizada, são de escolas longes das moradias, transportes escolares incerto, e falta de políticas públicas na área de educação, e por não ter como levar o, filho, neto a escola, levam consigo para captura do marisco, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 1: A mãe e seu filho na catação do Marisco.

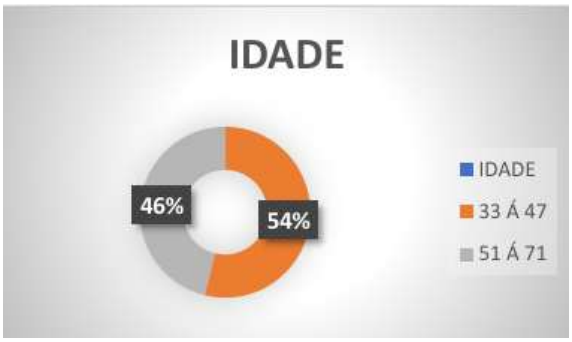
Fonte: Banco de Dados do NEPPS- 2023

Para muitas mulheres a ida dos filhos e netos a catação do marisco também simboliza um aumento na renda da família, devido ao valor que recebem do bolsa família ser insuficiente para mante a subsistência da família. Como vemos muitas dessas mulheres marisqueiras iniciam sua jornada de trabalho na

[23] As condicionalidades são compromissos assumidos pelas famílias beneficiárias nas áreas de saúde e de educação. Elas existem para reforçar o direito de acesso das famílias aos seus direitos sociais básicos

infância. Essa imagem contribuí para entender como a atividade pesqueira é perpassada entre gerações e reforçam a noção de que a educação nas famílias de pescadores artesanais foca nos métodos de aprendizado diários relacionados à pesca. Esses métodos ocorrem por meio de observações e atividades cotidianas desenvolvidas em conjunto, além de padrões de interação que se tornam gradualmente mais complexos, incluindo aspectos de afetividade e dinâmicas de poder entre as relações familiares. Os dados seguintes reforçam a transmissão de gerações.

Gráfico 1: Idade das marisqueiras.



Fonte secundária: NEPPS/UFPB (2022). Elaboração própria.

Gráfico 2: Tempo de pesca.

Fonte: Banco de Dados do NEPPS- 2022

Gráfico 3: Escolaridade.

Fonte: Banco de Dados do NEPPS- 2022

Analisando estes dados, podemos observar que 54% das entrevistadas têm idade em torno de 51 a 71. Quando perguntamos para algumas mulheres marisqueiras, porque ainda estão na catação do marisco com idade avançada, tendo em vista que este é um trabalho duro (pois devem ficarem muito tempo de cócoras dentro do mar catando o marisco com as mãos), a entrevistada Flor de Violeta afirmou o seguinte: Moça e eu vou morrer de fome é? Se eu não vir ao mar, como vou dar de comer aos meus filhos e netos? (Flor de Violeta, 2022).

Ao cruzarmos estes dados conjuntamente o tempo dedicado à pesca, notamos que 38% das participantes da pesquisa possuíam entre 40 e 45 anos de experiência na atividade pesqueira, o que indica que elas ingressaram nessa profissão ainda na infância. Isso ocorre porque muitos não encontram alternativas viáveis de sustento, o que resulta na passagem dessa profissão de uma geração para outra. A ausência de tempo dos pais para levarem os filhos à escola ou auxiliar nas tarefas escolares ressalta a carência de políticas públicas que atendam as famílias em Acaú. Entretanto, essa parcela da população permanece invisível para as autoridades. Para os pais, a presença das crianças no trabalho representa uma ajuda significativa e uma maneira de ampliar a renda, uma realidade que está se tornando comum. Esses dados foram coletados na pesquisa realizada em 2022, mas, durante as entrevistas, ficou claro que, caso não sejam implementadas políticas públicas para a inclusão das crianças de Acaú nas escolas, esse índice tende a aumentar ainda mais, no momento, as crianças começam a trabalhar na pesca por volta dos 4 ou 5 anos. A pandemia agravou ainda mais a vulnerabilidade dos mais vulneráveis. As informações apresentadas no gráfico 3 indicam que 31% das entrevistadas finalizaram o ensino médio (que engloba as séries de 1o, 2o e 3o anos) e tiveram diversas matérias focadas na preparação para exames seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Esses dados nos fazem ponderar e nos conduzem ao pensamento de Libâneo, que sustenta que existe, "[...] escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres". Para a classe menos favorecida, o que o Estado oferta está pautado numa atribuição assistencialista e acolhedora, que segundo Libâneo (2012), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. Os dados mostram que o acesso à educação é desigual e que isso se reflete nas mulheres marisqueiras de Acaú no acesso à educação.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O estudo em tela nos mostrou que, de fato, o Programa Bolsa Família é um mecanismo de Estado, utilizado para garantir, mesmo que parcialmente, o direito à inclusão social e econômica às mulheres marisqueiras. No Brasil, o Programa Bolsa Família é uma importante iniciativa para promover a integração dessas

pessoas, garantindo o acesso aos direitos e evitando a extrema pobreza. No entanto, na prática, existem desafios que dificultam a inclusão social e econômica.

Através da ida ao campo, através das rodas de conversas vemos que, há uma continuidade na transmissão de conhecimentos sobre pesca entre as gerações. As famílias de pescadores entrevistadas nos mostram que a forma de praticar a atividade pesqueira e passar esse conhecimento adiante permanece. Como vemos na figura 1, avó juntamente com o neto replicando os ensinamentos obtidos de seus pais ou familiares que vai desde os saberes locais que incluem aspectos como a captura do pescado, o manuseio de equipamentos e embarcações, as percepções climáticas e das marés, além da limpeza e preparo do pescado para venda, confecção e reparo de redes, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das reflexões teóricas, ficou claro que a pesquisa indicou, por meio de um debate a importância dos programas de transferência de renda na vida das mulheres marisqueiras de Acaú durante período de pandemia, evidenciando que tais programas foram essenciais para a sobrevivência destas mulheres e suas famílias. As mulheres entrevistadas nos relataram que, apesar do valor do benefício ser pequeno, ele foi fundamental, pois foi através dele que conseguiram trazer o alimento para casa. Não obstante, vimos também que a transferência de renda advinda do programa Bolsa Família teve outros efeitos como o de amenização da pobreza. No entanto, se faz necessário um plano de aperfeiçoamentos dos programas complementares e um acompanhamento efetivo das famílias, pois apesar dos seus resultados, a eficiência do PBF em fazer as famílias superarem a pobreza intergeracional ainda é algo ínfimo.

Vimos que, apesar da legitimação da família, a conjuntura atual nos mostra que as condicionalidades da transferência de renda sofrem sanções em razão do não cumprimento de algumas condições que geram um processo de (des)proteção às famílias que necessitam da transferência de renda para sobreviver.

É neste cenário que a centralidade da família como núcleo social fundamental para a efetividade de todas as ações e serviços da política de assistência social se evidencia. De acordo com a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a família passa a ser o objeto centralizador das ações do Estado e assim ela passa a ser vista como potencial protetivo. Desta forma, o foco não está no indivíduo e sim na família. Entretanto, para que a família possa ser o centro protetivo, ela necessita de meios para sua sustentabilidade e recursos para gerir a proteção, e o programa Bolsa Família assume essa função.

As mulheres entrevistadas nos relataram que, apesar do valor do benefício ser pequeno, ele foi fundamental, pois foi através dele que conseguimos em muitos momentos trazer o alimento para casa. Não obstante, vimos também que a transferência de renda advinda do programa Bolsa Família teve outros efeitos

como o de amenização da pobreza. No entanto, se faz necessário um plano de aperfeiçoamentos dos programas complementares e um acompanhamento efetivo das famílias, pois apesar dos seus resultados, a eficiência do PBF em fazer as famílias superarem a pobreza intergeracional ainda é algo ínfimo.

Através da pesquisa ficou perceptível que a pesca como uma prática familiar. Assim como o perpassar da cultura pesqueira no estabelecimento de funções. Todos os integrantes da família estão envolvidos ativamente na execução dessa atividade.

REFERÊNCIAS

BORNHOLDT, E.; WAGNER, A. (2005). A gravidez à luz da perspectiva paterna: aspectos relativos à transgeracionalidade. *In*: WAGNER, A. (org.). **Como se perpetua a família?** A transmissão dos modelos familiares. Porto Alegre: Edipucrs.

BRASIL. **Decreto nº 10.316**, de 7 de abril de 2020. Regulamenta a Lei nº 13.982, de 2 de abril de 2020, que estabelece medidas excepcionais de proteção social a serem adotadas durante o período de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (covid-19). Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10316.htm. Acesso em: 22 mar. 2023.

CAMPÊLO, Jussara Cristina da Silva. **Entre a pesca e renda**: uma análise do Programa Bolsa Família (2020, 2022) na Resex Acaú, Goiana PB, PE. Dissertação de Mestrado em Serviço Social- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

CHASIN, J. **Marx**: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

GRANDES Cientistas Sociais. **Engels**: história. 3.ed. São Paulo: Ática, 1981. p. 146-181.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1 p. 13-28, 2012.

Macedo, R. M. A família do ponto de vista psicológico: lugar seguro para crescer? **Cadernos de Pesquisa**, n. 91.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

PRATES, Jane. Serviço Social e pesquisa: O método marxiano de investigação e o enfoque misto. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116-128, 2012. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7985/2/O_metodo_marxiano_de_investigacao_e_o_enfoque_misto_na_pesquisa_social_uma_relacao_necessaria.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

RIBEIRO, N.V.; BÉSSIA, J. F. de. As contribuições da família para o desenvolvimento da criança na educação infantil. **Anais** da Jornada de Iniciação Científica - Faculdades Integradas de Aracruz, 2015. Disponível em: https://www.faacz.com.br/portal/conteudo/iniciacao_cientifica/programa_de_iniciacao_cientifica/2015/anais/as_contribuicoes_da_familia_para_o_desenvolvimento_da_crianca.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes. *In*: MINISTÉRIO do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 13-56.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

ST15
Religiões e Religiosidades: Diversidade Religiosa, Dinâmica Social e Conflitos

Angélica Aparecida Silva de Almeida, Adriana Gomes
(Coordenadores)

A LEGISLAÇÃO PENAL REPUBLICANA E A PERSEGUIÇÃO AO ESPIRITISMO: A CONSTRUÇÃO E A RECEPÇÃO DO CÓDIGO PENAL DE 1890

Adriana Gomes[24]

INTRODUÇÃO

Em 1890, João Baptista Pereira promulgou um novo Código Penal para o Brasil, substituindo o Código Criminal de 1830, que vigorou durante o período imperial. Dentre os dispositivos inovadores, o artigo 157 logo se tornou objeto de intensa controvérsia na recém-criada república brasileira, desencadeando debates fervorosos entre adeptos do espiritismo e membros do judiciário. Os magistrados, ao julgarem casos criminais relacionados à fé, religiosidade, cura mediúnica e questões de saúde pública, depararam-se com o desafio de conciliar as restrições legais à liberdade religiosa e de pensamento dos espíritas com a aplicação das novas disposições penais.

No final do século XIX, além da ameaça de serem enquadrados pelo artigo 157, os espíritas também se viam expostos às sanções previstas nos artigos 156 e 158. O artigo 156 penalizava o exercício ilegal da medicina, enquanto o artigo 158 visava à prescrição de medicamentos por indivíduos sem habilitação legal. Esses artigos pertenciam ao Livro III do Código Penal, que tratava dos crimes contra a tranquilidade pública, especificamente no capítulo referente a crimes contra a saúde pública.

A presente pesquisa baseia-se na análise de fontes históricas e tem como objetivo examinar diversos aspectos desse contexto legal e social. Em particular, analisaremos a estrutura do anteprojeto de 1889, redigido por João Vieira de Araújo, que foi proposto como substituto do Código Criminal de 1830, mas que acabou sendo rejeitado; a promulgação do Código Penal de 1890 por João Baptista Pereira e o subsequente desacordo entre os profissionais do Direito em relação às novas normas penais; a tentativa de introdução de um novo código penal por Vieira de Araújo em 1897; o posicionamento da Ordem dos Advogados do Brasil, com a participação de Baptista Pereira; as justificativas apresentadas pelo legislador do Código Penal em defesa de seu trabalho; e, finalmente, a tentativa de reforma das leis punitivas de 1890, conduzida por Galdino Siqueira em 1913.

[24] Pesquisadora pós-doutorada em História Social pela UFRJ, doutora em História Política pela UERJ, docente no Programa de Pós-Graduação em História na UNIVERSO e professora vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ); Pesquisadora APQ1 FAPERJ. Contato por e-mails: adriana.gomes@nt.universo.edu.br ou adrigomes.rj@gmail.com.

A Legislação Penal no Brasil no oitocentos

A legislação penal no Brasil durante o século XIX foi alvo de intensos debates, especialmente após a abolição da escravatura em 1888. A necessidade de substituir o Código Criminal de 1830 tornou-se evidente, uma vez que a normativa vigente ainda fazia menção a escravizados e continha punições relacionadas à insubordinação e desobediência desses indivíduos. Nesse contexto, figuras políticas de destaque, como o Deputado Joaquim Nabuco (1849-1910), passaram a defender uma nova legislação mais adequada à realidade pós-abolição. Em 4 de outubro de 1888, Nabuco apresentou uma proposta que visava substituir o Código Criminal, argumentando que a emancipação dos escravizados em 13 de maio daquele ano tornava obsoletas as disposições que tratavam de delitos relacionados à escravidão. Além disso, ele ressaltou a importância de consolidar as leis penais dispersas, assegurando uma regulamentação mais coesa e eficaz (ARAÚJO, 1910, p. 121-122).

Com o apoio parlamentar, a elaboração de um novo anteprojeto de código penal foi confiada a João Vieira de Araújo (1844-1922), professor da Faculdade de Direito do Recife e deputado pernambucano. Em 12 de julho de 1889, ele apresentou seu anteprojeto, que defendia a remoção de "partes mortas do ordenamento jurídico — normas consideradas obsoletas por perpetuarem vestígios do regime escravista (ARAÚJO, 1910, p. 2). Araújo acreditava que as novas leis penais deveriam refletir as transformações sociais do país e responder às demandas de ordem pública emergentes no Brasil pós-escravidão.

Entretanto, o anteprojeto de Araújo passou por uma revisão minuciosa conduzida por uma comissão de especialistas, incluindo nomes como Cândido José Maria de Oliveira (1845-1919), Antônio José Rodrigues Torres Neto (1840-1904), o Visconde de Assis Martins (1839-1903), que presidiu a comissão, e o Conselheiro João Baptista Pereira (1835-1899), que mais tarde seria responsável pela redação do primeiro Código Penal da República (ARAÚJO, 1910, p. 130). Durante esse processo, Araújo suprimiu algumas disposições, argumentando que poderiam suscitar divergências jurídicas e prejudicar a efetividade das leis. Ele temia que a legislação penal brasileira se tornasse caótica, evitando, por exemplo, a inclusão do Decreto nº 9554, de 3 de fevereiro de 1886, que regulamentava a prática médica, mas era amplamente visto como ineficaz (GOMES, 2020, p. 176-177).

Apesar dos ajustes realizados, a comissão de pareceristas discordou de Araújo em vários pontos, particularmente no que se referia à exclusão de certas regulamentações relacionadas à saúde pública. A comissão sustentava que omitir determinados crimes do "corpo do Direito poderia colocar a sociedade em risco, especialmente diante do aumento da "vagabundagem" tanto nas áreas urbanas quanto rurais, além de expor a população à exploração da "credulidade pública" (ARAÚJO, 1910, p. 129-130). Para os membros da comissão, o novo código penal

deveria refletir uma sociedade civilizada e ser mais repressivo em suas disposições.

O anteprojeto de Araújo foi rejeitado, e a redação de um novo código penal foi atribuída a João Baptista Pereira, integrante da comissão. A Proclamação da República, em 1889, interrompeu temporariamente o processo de elaboração, que só foi retomado sob a direção do Ministro da Justiça do governo provisório, Manoel de Campos Sales (1845-1913) (CANTON, 2012, p. 49; BATISTA, 2011, p. 445). Em 20 de setembro de 1890, o novo projeto foi submetido ao governo e, em 11 de outubro daquele ano, o Decreto nº 847 foi promulgado, instituindo o novo Código Penal do Brasil.

O Código Penal de 1890 foi implementado em um contexto de urgência, sem a devida discussão entre os membros da comissão e outros setores do Direito e do Parlamento. Conforme apontado por Silva Júnior (1999, p. 30), o governo provisório priorizou a criação de uma legislação penal antes mesmo de estabelecer uma Constituição para a República recém-criada. Esse fato evidenciou a preocupação das autoridades em assegurar a ordem e a legitimidade do novo regime, ainda que isso comprometesse a coerência do sistema jurídico.

A rejeição do anteprojeto de Vieira de Araújo e a subsequente adoção de um código penal mais repressivo podem ser interpretadas como parte do processo de consolidação de culturas políticas autoritárias no Brasil. Segundo José Murilo de Carvalho (2009, p. 83), tal contexto resultou na criação de uma "cidadania negativa", na qual a maioria da população não teve espaço para participar ativamente do processo político, tanto no Império quanto na República. Nesse sentido, a promulgação do Código Penal de 1890 reflete as dinâmicas autoritárias que permearam a transição entre os regimes e que continuariam a moldar a trajetória política do país.

A rejeição ao Código Penal de 1890: críticas e controvérsias

A implementação do Código Penal de 1890 no Brasil ocorreu em meio a um cenário de escassa discussão prévia, o que resultou em uma rejeição significativa da nova legislação, sobretudo entre os magistrados da época. As discordâncias que emergiram não apenas destacaram a percepção de inferioridade do novo código em comparação ao Código Criminal de 1830, mas também revelaram uma insatisfação generalizada quanto à sua formulação. É importante notar que a rejeição não se deu em função de divergências teóricas relacionadas às escolas jurídicas predominantes, como o Classicismo Jurídico ou a Escola Positiva, mas, sim, pela forma apressada e pouco consensual com que o código foi instituído (SONTAG, 2014, p. 174; 207).

Entre os críticos mais notórios da nova legislação, destacam-se João da Costa Lima Drummond (1865-1914) e João Pereira de Monteiro (1845-1904). Drummond, em diversas ocasiões, salientou a necessidade de revisar o Código

Penal de 1890 para assegurar sua aceitação tanto pela sociedade quanto pelos operadores do Direito. Para ele, a formulação de uma nova legislação penal constituiria um verdadeiro "ato de patriotismo" (DRUMMOND, 1898, p. 5). Por outro lado, João Pereira de Monteiro foi mais contundente em sua avaliação, qualificando o código como "o pior de todos os códigos conhecidos" (NORONHA, 2009, p. 59-61; SONTAG, 2017, p. 189-190).

Uma das principais fontes de insatisfação entre os magistrados da época foi a celeridade com que o Código Penal de 1890 foi redigido e aprovado. Ainda que Nilo Batista (2011, p. 445) tenha relativizado essa crítica, argumentando que o curto tempo de redação não constituía, por si só, um problema, uma vez que o código incorporava regulamentos independentes e era, em grande parte, uma revisão do Código Criminal de 1830, a ausência de diálogo com a sociedade durante sua formulação foi amplamente criticada. Esse afastamento entre a legislação e as demandas sociais contribuiu para uma série de modificações na norma ao longo da Primeira República, com a criação de leis extravagantes que restringiram ainda mais as liberdades individuais, especialmente de determinados grupos.

A aprovação do Regulamento Sanitário de 1904 é um exemplo desse cenário, ao criminalizar a prática de curas espirituais, algo que impactou diretamente a comunidade espírita, que já vinha enfrentando restrições desde a promulgação do Código Penal (BATISTA, 2011, p. 442). A promulgação dessas leis reflete uma tendência repressiva do período, em que as autoridades buscavam manter a "ordem pública" por meio da exclusão de práticas e grupos sociais vistos como desestabilizadores da tranquilidade social.

Embora o Código Penal de 1890 tenha sido alvo de críticas por sua suposta ineficiência em relação ao Código Criminal de 1830, é inegável que muitos dos dispositivos eficazes do antigo código imperial foram incorporados à nova legislação. No entanto, as críticas persistiram, principalmente em função da percepção de que o código republicano falhou em enfrentar adequadamente as questões sociais e garantir a ordem pública. Essa rejeição não era apenas de natureza técnica, mas também refletia uma demanda por maior repressão, o que levou à formulação de leis extravagantes voltadas à exclusão de certos grupos, em consonância com as culturas políticas autoritárias em ascensão na época.

As tentativas de substituição Código Penal de 1890 e as considerações sobre o artigo 157

A substituição do Código Penal de 1890 foi alvo de duas tentativas concretas, refletindo a crescente insatisfação com a legislação vigente no Brasil. A primeira tentativa ocorreu no final do século XIX, quando João Vieira de Araújo apresentou um novo anteprojeto, que foi integralmente revisado em 1897 (Araújo, 2004, p. 3; Batista, 2011, p. 456; Siqueira, 1913, p. 6-7). Esse anteprojeto foi submetido a uma análise crítica intensa, recebendo contribuições de docentes

das Faculdades de Direito de Recife e São Paulo. Embora tenha sido aprovado pela Câmara dos Deputados, o projeto acabou estagnado no Senado, sem avançar para discussão ou votação (Araújo, 2004, p. 3; Batista, 2011, p. 456; Siqueira, 1913, p. 6-7).

Apesar do reconhecimento internacional do anteprojeto, Vieira de Araújo reconheceu que ainda estava distante da "reforma radical" necessária para o sistema penal brasileiro. Ainda assim, considerava-o um avanço significativo em relação ao Código Criminal de 1830, ao Código Penal de Baptista Pereira e até mesmo ao seu anteprojeto de 1889 (Araújo, 1895, p. 43). A proposta buscava resolver todas as possíveis dúvidas dos magistrados, concentrando-se nas "figuras essenciais" e excluindo temas considerados irrelevantes, como o artigo 157 (Araújo, 2004, p. 194).

Vieira de Araújo demonstrava especial incômodo com a manutenção de dispositivos que faziam referência à feitiçaria no ordenamento penal brasileiro no final do século XIX. Ele criticava duramente a inclusão dessas penalidades por Baptista Pereira, considerando-as incompatíveis com a prática jurídica contemporânea e inaceitáveis nos tribunais (Araújo, 2004, p. 195). Para ele, a eliminação dessas disposições seria um tributo à evolução da cultura jurídica do país (Araújo, 2004, p. 195).

As divergências entre Vieira de Araújo e Baptista Pereira centravam-se especialmente em torno de questões relacionadas à feitiçaria e práticas similares. No entanto, ambos concordavam quanto à necessidade de regular a prática médica, defendendo que ela deveria ser restrita a profissionais qualificados, ainda que essa posição pudesse gerar controvérsias jurídicas diante da liberdade profissional garantida pela Constituição (Araújo, 2004, p. 197).

No que diz respeito ao artigo 157, as considerações de Vieira de Araújo basearam-se nas análises de quatro juízes com experiência em processos criminais associados a esse dispositivo: Gabriel Ferreira, subprocurador no Distrito Federal; Miranda Ribeiro; Lima Drummond; e Francisco José Viveiros de Castro (Araújo, 2004, p. 198; Gomes, 2020, p. 226-228). Gabriel Ferreira argumentou que a prática do espiritismo não configurava crime, sendo protegida pela liberdade de consciência garantida pela Constituição, tornando o artigo 157 inaplicável. Já Miranda Ribeiro e Lima Drummond sustentavam que fraudes relacionadas a essas práticas deveriam ser enquadradas nos artigos 353 e 355, que tratavam de falsificação e estelionato, em vez de vinculá-las a confissões religiosas (Araújo, 2004, p. 198-199).

Viveiros de Castro, por sua vez, sugeriu que, em algumas circunstâncias, a prática do espiritismo poderia ser considerada um crime contra a personalidade ou a propriedade, especialmente quando envolvesse riscos à saúde ou rituais que pudessem provocar danos, como a morte. Para ele, o termo "feiticeiro" não poderia ser considerado uma profissão legítima (Araújo, 2004, p. 198-199). Com base nessas reflexões, Vieira de Araújo concluiu que o artigo 157 deveria ser removido, uma vez que a prática do espiritismo, por si só, não constituía crime,

embora crimes relacionados pudessem ser julgados à luz de outros dispositivos legais (Araújo, 2004, p. 198-199).

Em 1911, Galdino Siqueira também apresentou um anteprojeto de revisão das leis penais, que foi ratificado pelo Ministro da Justiça Esmeraldino Bandeira em 1913. Esse projeto refletia o desconforto crescente com a insuficiência da receptividade à legislação penal vigente, mas, assim como o de Araújo, não foi analisado pelo legislativo (Batista, 2011, p. 456). Siqueira abordou o artigo 157 com uma posição semelhante à de Araújo, argumentando que fraudes relacionadas ao espiritismo deveriam ser enquadradas como estelionato e tratadas no contexto dos crimes de falsificação (Siqueira, 1913, p. 125).

Para Siqueira (1913, p. 125), aqueles que praticassem curandeirismo com a intenção de enganar deveriam ser punidos, tal como qualquer outro profissional que cometesse irregularidades. Ele considerava o artigo 157 incompatível com a Constituição Republicana, visto que o espiritismo, sendo uma religião praticada internacionalmente no campo das ciências ocultas, deveria ser livremente exercido, com respaldo no artigo 72 da Constituição e seus parágrafos. Siqueira rejeitou, portanto, a penalização da "feitiçaria e seus processos", como previsto no Código Penal (Siqueira, 1913, p. 125).

As discussões entre os magistrados revelaram a falta de consenso quanto ao artigo 157 e ao Código Penal de 1890 como um todo. Apesar das diversas críticas e tentativas de substituição, a legislação de Baptista Pereira, incluindo o artigo 157, permaneceu em vigor ao longo da Primeira República, resistindo às propostas de mudança e às controvérsias que emergiram durante esse período.

Disposição de João Baptista Pereira à proposta inicial de Vieira de Araújo

Em 1898, João Baptista Pereira apresentou suas justificativas e percepções sobre a criação do Código Penal Republicano, o que pode ser visto como uma resposta tardia diante das críticas recorrentes de seus contemporâneos. A réplica de Pereira às observações de Adolpho Bezerra de Menezes e da Federação Espírita Brasileira foi publicada em menos de dois meses após a promulgação do artigo 157, por meio de artigos no Jornal do Commercio.

Na condição de relator do Parecer sobre o Projeto de Reforma do Código Penal, Pereira atuou sob a jurisdição do Instituto dos Advogados Brasileiros. A comissão responsável por essa avaliação era composta, além de Pereira, por João da Costa Lima Drummond, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos e João Martins de Carvalho Mourão. Esse grupo criticou a legitimidade da reforma da legislação penal de 1890, sugerindo que o projeto de Vieira de Araújo não seria capaz de resistir à comparação com o Código de Pereira.

O parecer enfatizava que a crítica ao Código Penal não deveria se limitar a falhas doutrinárias ou problemas textuais, mas deveria se concentrar na criação de um sistema punitivo mais eficaz. Segundo a comissão, condenar totalmente um código penal seria inviável, uma vez que todos os códigos estariam,

inevitavelmente, sujeitos às imperfeições humanas (PARECER DO INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS, 1897, p. 8).

Apesar de reconhecer que o código penal vigente não era isento de defeitos, a comissão argumentou que os projetos substitutivos eram ainda mais inadequados. O anteprojeto de Vieira de Araújo foi considerado ineficaz para atender às necessidades sociais, especialmente no que se referia à proteção da saúde pública contra práticas espíritas de cura (PARECER DO INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS, 1897, p. 8).

Com relação ao artigo 157, a comissão criticou a ênfase excessiva que Vieira de Araújo deu à repressão ao "ofício de capoeira", em detrimento da atuação contra o "ofício de curandeiro". Ambos eram classificados como "crimes indígenas", associando-se à ideia de atraso e incivilidade, em contraste com os princípios republicanos (INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS, 1897, p. 8).

A comissão do Instituto dos Advogados Brasileiros destacou que tanto as práticas espíritas quanto a capoeira eram percebidas como "endêmicas" na sociedade brasileira e, portanto, exigiam uma abordagem uniforme, conforme estabelecido pelo Código Penal de 1890. Tais práticas refletiam, segundo a comissão, a "idiossincrasia moral do nosso meio", justificando a necessidade de sua repressão rigorosa, sem concessões a possíveis justificativas (PARECER DO INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS, 1897, p. 8).

No entendimento da comissão, o espiritismo deveria continuar sendo criminalizado, sem exceções, dado seu vínculo com o que consideravam "atraso" e práticas potencialmente prejudiciais à saúde pública. A repressão, incluindo a prisão, era vista como necessária para erradicar essa "endemia" da sociedade, uma vez que o espiritismo era considerado uma "doença" de difícil eliminação (PARECER DO INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS, 1897, p. 8-9).

Essa visão foi reforçada pela percepção de que curandeiros exploravam a credulidade popular, promovendo superstições e práticas de cura supostamente baseadas em comunicações com o além. Assim, a comissão rejeitou qualquer proposta de abolição do artigo 157, considerando impensável que o anteprojeto de Vieira de Araújo deixasse de atender à necessidade de proteção social, permitindo que os chamados "crimes indígenas" ocorressem sem punição (PARECER DO INSTITUTO DOS ADVOGADOS BRASILEIROS, 1897, p. 8-9).

Por outro lado, Vieira de Araújo e, mais tarde, Galdino Siqueira, sustentavam que as práticas fraudulentas associadas ao espiritismo não deveriam ser criminalizadas, defendendo a liberdade religiosa e de consciência. A comissão, porém, manteve uma defesa incisiva do Código Penal de 1890, especialmente do artigo 157, que continuou sendo alvo de controvérsias e disputas interpretativas, sendo caracterizado como um "crime indígena" dentro do sistema penal da época.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ascensão de culturas políticas autoritárias no Brasil, observada em diversos momentos ao longo da Primeira República, teve um impacto direto na formulação do Código Penal de 1890. Desde o início do processo de criação desse código até as tentativas de sua revisão, atitudes de caráter autoritário se manifestaram por meio de ações rigorosas, ausência de diálogo e silêncios estratégicos, que visavam preservar a legislação existente sem uma reflexão crítica mais ampla.

A necessidade de estabelecer regras claras e punições severas para aqueles que desrespeitavam as normas de ordem pública gerou insatisfação entre diferentes setores da sociedade. Entre os mais afetados estavam os espíritas, cujas liberdades foram severamente restringidas, e os profissionais do Direito, que foram excluídos dos debates em torno da formulação das leis penais. Esse contexto gerou complexidades no ordenamento jurídico e uma falta de reciprocidade entre as disposições legais e as demandas sociais, resultando em intensos debates jurídicos nos tribunais da época.

Embora figuras jurídicas renomadas tenham criticado a criminalização do espiritismo, grande parte dos magistrados não se opunha ao Código Penal de 1890. Muitos o consideravam insuficiente para responder às necessidades repressivas que, em sua visão, seriam indispensáveis para lidar com a desordem pública percebida. A intensificação das perseguições aos espíritas após a promulgação do Regulamento Sanitário resultou no aumento do número de processos contra membros dessa comunidade religiosa, levando à criação de novas jurisprudências para interpretar o enquadramento no artigo 157 do Código Penal.

As divergências no entendimento do artigo 157 entre juristas e magistrados evidenciam uma parcela significativa da elite jurídica que demandava leis penais mais rígidas, refletindo o desejo por uma ordem pública mais disciplinada. Nesse cenário, a construção da República foi marcada pela chamada "cidadania negativa", que excluía amplos setores da população de seus direitos civis e políticos. Esse tipo de cidadania também se manifestava na rejeição de práticas que desafiavam os ideais republicanos. Embora o espiritismo fosse uma doutrina de origem estrangeira, sua ligação com o “além-túmulo” era incompatível com a visão cultural, social e racial promovida pela República brasileira.

João Baptista Pereira, ao classificar o espiritismo como um “crime indígena”, estabeleceu uma conexão entre essa prática religiosa e o que ele percebia como imperfeições e atrasos no desenvolvimento social e histórico do Brasil. Nesse contexto, a punição com prisão dos adeptos do espiritismo foi interpretada como uma estratégia de disciplinar e controlar tanto a religião quanto a religiosidade espírita, que destoavam do ideal de modernidade e civilidade defendido pelas elites da República. Assim, o Código Penal de 1890 funcionou não apenas como um instrumento de controle jurídico, mas também

como uma ferramenta de conformação social, moldando o comportamento religioso e público em direção a um padrão de ordem e progresso.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Marcos César**. Bacharéis, criminologistas e juristas**: saber jurídico e Nova Escola Penal no Brasil. São Paulo: IBCCRIM, 2003.

ARAÚJO, João Vieira. **Código Penal** commentado theorica e prática. Rio de Janeiro: Laemmert &C. Editora, 1896.

ARAÚJO, João Vieira. **Nova Edição do Código Criminal Brasileiro de 1830**: anteprojeto elaborado em 1889. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1910.

ARAÚJO, João Vieira. **O Código Penal interpretado I**. Brasília: Senado Federal – STJ, Ed. fac-similar, 2004.

BATISTA, Nilo. **Direito Penal Brasileiro I**. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BERSTEIN, Serge. A cultura política. *In*: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean-François (orgs.). **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, p. 349-363, 1998.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 5.156**, de 1904. Disponível: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-5156-8-marco-1904-517631-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 9554**, de 1886. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9554-3-fevereiro-1886-543197-publicacaooriginal-53270-pe.html. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRUNO, Aníbal. **Direito Penal**. Rio de Janeiro: Forense, Tomo II, 1967.

BRUNO, Aníbal. **Direito Penal**: pena e medida de segurança**.** Rio de Janeiro: Forense, Tomo III, 2009.

CANTON FILHO, Fábio Romeu. **Bem Jurídico Penal**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CÓDIGO Penal de 1890. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049. Acesso em: 31 jan. 2024.

DAMAZIO, Sylvia. **Da elite ao povo**: advento e expansão do espiritismo no Rio de Janeiro**.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil, 1994.

DRUMMOND, João da Costa Lima. **Estudos de Direito Criminal.** Rio de Janeiro: Laemmert & C., 1898.

GALVÃO, Fernando. **Evolução da Teoria do Delito**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

GIUMBELLI, Emerson. **O cuidado dos mortos**: uma história da condenação e legitimação do espiritismo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

GOMES, Adriana. **A judicialização do espiritismo**: o crime indígena de João Baptista Pereira e a jurisprudência de Francisco José Viveiros de Castro (1880-1900). Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2020.

GOMES, Adriana. O enfrentamento pelas penas dos tinteiros: a dissensão nos impressos cariocas sobre a liberdade religiosa dos espíritas. **Revista do Arquivo Geral do Rio de Janeiro**, n. 14, p. 263-296, 2018.

INSTITUTO dos Advogados Brasileiros. **Parecer do Projecto do Código Penal em discussão na Câmara dos Srs. Deputados ao Congresso Nacional**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commercio de Rodrigues e Comp., 1897.

ISAIA, Artur César. Espiritismo: religião, ciência e modernidade. *In*: MANOEL, Ivan Aparecido; ANDRADE, Solange Ramos (org.). **Identidades religiosas**. São Paulo: Civitas Editora, pp. 137-164, 2008.

NORONHA, Edgard Magalhães. **Direito Penal I**. São Paulo: Riddel, 2009.

PEREIRA, Baptista João. Notas históricas – o Código Penal de 1890. **Revista de Jurisprudência**. Rio de Janeiro: janeiro-abril, ano II, 1898.

RIBEIRO, Leonídio**. Enrico Ferri e a doutrina lombrosiana**. Rio de Janeiro: Separata do Jornal do Commercio, 1956.

RIBEIRO, Leonídio. **Reforma do Código Penal**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1973.

SILVA JR., Hédio. Direito Penal em preto e branco. **Revista Brasileira de Ciências Criminais,** São Paulo, ano 7, n. 27, p. 327-338, 1999.

SIQUEIRA, Galdino. **Projecto de Codigo Penal Brazileiro**. Rio de Janeiro: Graphs. Do Jornal do Brasil.

SONTAG, Ricardo. **Código criminológico**: ciência jurídica e codificação penal no Brasil: 1888-1899. Rio de Janeiro: Revan, 2014.

O CARÁTER NÃO VIOLENTO DA RELIGIÃO EM EMMANUEL LÉVINAS E JOSÉ HERCULANO PIRES

Edson Santos Pio Júnior[25]

RESUMO

O objetivo desta comunicação estabelecer um diálogo sobre a religião e o seu caráter não violento a partir de escritos do pensador europeu Emmanuel Lévinas e do pensador espírita brasileiro José Herculano Pires. Mesmo sendo oriundos de tradições religiosas diferentes, Lévinas do Judaísmo e Herculano Pires do Espiritismo Kardecista, ambos tendo por base o Cristianismo, desenvolvem considerações tanto contra a Ontoteologia quanto a prática dogmática e irracional das estruturas religiosas, que promoveram e ainda promovem a violência contra a humanidade em nome de crenças e dogmas estabelecidos segundo um suposto conhecimento ou concepção de Deus que inspira a destruição ou anulação do Outro. A metodologia da qual nos servimos é a da pesquisa bibliográfica e a base teórica utilizada contempla dois autores: René Girard e Jack David Eller. Em *A Violência do Sagrado* (1972), cujos escritos buscam anular a violência em nome de um Deus antropomórfico e de um sagrado que não leva em conta a santidade de vida humana.

Palavras-chave: Herculano Pires. Lévinas. Religião.

INTRODUÇÃO

René Girard, em seu livro *A Violência do Sagrado* (1972), esclarece que a religião está profundamente ligada à violência, destacando que não é a religião que produz a violência, mas esta produz a religião. Destaca este pensador que os homens, enquanto criaturas sociais, experimentam tensões uns com os outros, desencadeando conflitos. Criam-se rivalidades, produzindo violência e hostilidade que ao se tornar incontrolável, pode acarretar o caos do corpo social em que estão inseridos. Segundo Girard, é a religião também que por vezes que fornece a solução para evitar a exacerbação do conflito, retirando a violência do rival e projetando em uma vítima substituta, popularmente conhecida como bode expiatório (GIRARD, 2008).

Já Eller em *Introdução à Antropologia da Religião* (2007), encontra-se que há duas formas peculiares de a religião se encontrar com a violência: como expiação

[25] Doutorando em História da Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Possui mestrado acadêmico em Administração pela Unigranrio (2018) na linha de pesquisa de Organizações, Sociedade e Desenvolvimento. Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Centro Universitário da Cidade (2009) e em Administração de Empresas pela Universidade Veiga de Almeida (2015). É pesquisador do Núcleo de Estudos de História do Espiritismo (NUESHE) e do Grupo de Pesquisa sobre Políticas, Ideologias e Religiões do CNPQ que integram o LEPIDE. Email: edsoncespj@gmail.com

e como legitimação. A religião pode assim, exortar os indivíduos ao exercício da violência como forma de se regenerar de suas faltas em nome de uma deidade, que serve para justificar a violência contra determinados alvos, que não são reconhecidos como incluídos em uma totalidade ou mesmidade de cosmovisão de mundo. A Doutrinação e obediência cega a uma autoridade religiosa que fala em nome de Deus e a eventual desumanização do dito inimigo ou do outro, da sua própria alteridade, tornam-se fatores essenciais para as práticas mais diversas de violência religiosa (ELLER, 2018).

Desta forma, como propor uma discussão que se direcione a religião para um caráter não-violento? Partindo desta questão, nosso objetivo é desenvolver uma discussão entre os pensadores Emmanuel Lévinas e José Herculano Pires, que apesar de serem oriundos de tradições filosóficas e religiosas diferentes: Levinas do Judaísmo e Pires do Espiritismo com sua base no Cristianismo, desenvolvem cada um de acordo com sua cosmovisão, críticas a *Onto-teologia* e a prática dogmática e irracional das estruturas religiosas, que ao longo da tradição histórica da humanidade promoveram e ainda promovem a violência contra a própria humanidade, em nome de crenças e dogmas estabelecidos segundo um suposto conhecimento ou concepção de Deus que inspira a destruição ou anulação de outrem. Tal postura é analisada e criticada tanto por Lévinas quanto por Herculano Pires como causada pela egolatria, ambição, indiferença e fanatismo do homem que em sua subjetividade solipsista, renega totalmente o diferente. Esta é a representação da Mesmidade e tudo o que foge ao âmbito da Totalidade onto-teológica que a sustenta, instaura essa situação de violência. Desse modo, buscamos nas seções seguintes desenvolver a questão da religião e sua ligação com a relação intersubjetiva entre o *mesmo* e o *outro*, marcada pela alteridade, que se encontra essencialmente presente nas reflexões destes dois pensadores. Tanto Lévinas quanto Herculano, partindo desta concepção propõem um diálogo religioso embasado na alteridade que busque anular esta violência em nome de um Deus antropomórfico e de um sagrado, que não leva em conta a santidade da vida humana e instaura no mundo situações de violência.

Diáolgo e crítica à Onto-Teologia em Emmanuel Léviinas e Herculano Pires

François Sebbah em seu livro intitulado *Lévinas* (2009) aponta que na origem do judaísmo encontra-se a experiência da intersubjetividade que diferentemente da tradição ocidental, coloca maior ênfase na alteridade e não na subjetividade (SEBBAH, 2009). Esta experiência não se embasa no conhecer e no saber, mas na obediência, visto que a originalidade da experiência judaica está no chamado feito por um outro que escapa ao alcance da percepção e da compreensão do chamado. Trata-se da experiência de uma transcendência a que não se pode escapar e que, por outro lado, não se pode abarcar, objetivar. É uma experiência que supõe a diferença absoluta e radical, própria da experiência de

transcendência, a relação de alteridade própria da convivência entre humanos. Que faz o chamamento do *eu* ao cuidado por *outrem*.

Emmanuel Lévinas ao tecer um diálogo entre Judaísmo e sua Filosofia, posiciona a alteridade como questão fundamental, possibilitando que este autor desenvolva seu pensamento numa linha religiosa que se contrapõe à concepção ocidental e sua valorização da *Onto-Teologia* que impede a escuta da voz de outrem, pois promove a totalização e obstrução da irrupção do ser outrem (SEBBAH, 2009). A ontologia compreendida deste modo é a própria representação desta totalidade e nessa perspectiva o autor apresenta a ética religiosa da alteridade como originada da socialidade e não no âmbito da ontologia. Assim se constitui a ética da alteridade levinasiana como religião, que não pode ser confundida nem com a ontologia e muito menos com a teologia ocidental. Mas em qual sentido Lévinas compreende a religião como possuidora de um caráter que não busca violentar o outro? Pelo desvelamento do rosto do outro a partir da alteridade, estabelecendo uma noção de responsabilidade como mandamento ético orientado para o outro. O rosto do outro manifesta a presença de Deus, enquanto vestígio do infinito que se cede à ideia ou ao pensamento. Por isso, a nudez característica do rosto é ao mesmo tempo ordem e mistério: ordem, que impede o eu de matar o outro, e mistério que o impossibilita de absorvê-lo ou abarcá-lo no si mesmo. Como assevera Lévinas:

> A pele do rosto é a que permanece mais nua, mais despida. A mais nua, se bem que de uma nudez decente. A mais despida também: há no rosto uma pobreza essencial; a prova disto e que se procura mascarar tal pobreza assumindo atitudes que buscam disfarçá-lo. O rosto está exposto, ameaçado, como se nos convidasse a um ato de violência. Ao mesmo tempo, o rosto é o que nos proíbe de matar. (Lévinas, 1982, p. 78)

É pelo rosto que a glória do infinito, enquanto dimensão transcendente de Deus revela a originalidade da religião, e neste caso, também da filosofia de forma que seu dito seja sempre desdito por um constante dizer ético. Sendo assim, o passo inicial para encontrar Deus é o que Lévinas descreve como "o grito de revolta ético, testemunho d responsabilidade e começo da profecia" (LÉVINAS, 1997, p. 112).

Como observa Lepargneur, "para atingir o Outro, é preciso, passar pelo Infinito. É outra forma de conceitualizar a imanência e a transcendência tradicional. O Outro é aquele que não sou. Deus é o Outro do mundo e do homem. Entretanto o próximo já é meu outro, em situação de insuperável exterioridade" (LEPARGNEUR, 2014, pp.42-43). Lévinas (1984) propõe uma ética religiosa enquanto superação dogmática da ontologia como forma, e por conseguinte, o modo de superação da violência do ser que reduz o outro ao *eu*. Uma ética religiosa da alteridade está para além da totalidade, que violenta o outro em sua diferença e justifica uma cultura marcada pela violência. O que é

percebido pelo pensador no âmbito da religião que se embasa nesta totalidade ontológica e se transforma em instrumento de violência contra o outro. Para este Lévinas, a religião desprovida de violência representa o caminho verdadeiro e real para com Deus, visto que se apresenta enquanto a proximidade com o meu próximo, isto é, a proximidade de Deus que ocorre pelo rosto de outrem. Lévinas (1984) também assevera que o "*eu*", necessita sair de si mesmo em abertura para a relação com o outro, encontrando assim o infinito que lhe é exterior. O vestígio deste infinito localiza-se no *rosto do outro*. Contudo, nos alerta que compreender o papel da religião nesta relação com o infinito e de sua significação enquanto ética, representa o próprio infinito que se apresenta ao finito e forma a sociedade, na qual se estabelece a relação por excelência em que não se avistam intermediários ávidos por dominar o outro e praticar a violência sobre este.

Destaque-se que o pensamento levinasiano propõe substituir a onto-teologia por uma ética religiosa de caráter não-violento. Mas com qual objetivo? Com o objetivo de proteger a alteridade da violência unificadora e sufocante da totalidade, que embasa não só o pensamento Ocidental como também a teologia, as religiões em geral, que por sua vez fundamenta as estruturas religiosas ocidentais, ignorando os vestígios do que é próprio do outro (LÉVINAS, 1984). Desta forma, o caráter não-violento da religião concebido como filosofia primeira, objetiva ampliar significativamente a noção que se construiu sobre a alteridade na tradição, visando garantir ao outro o espaço que lhe foi negado, ao ser subjugado à violência.

Manifesta-se deste modo que, por meio do caráter não-violento religioso, Lévinas promove uma ruptura com a concepção de religião onto-teológica, a qual, submeteu de modo violento o outro às suas tematizações. Sinaliza-se uma abertura para outras formas de saber, que ultrapassam a onto-teologia tradicional e totalizante, ou seja, está para além dos dogmas que tentam aprisionar o outro e se a estes não se aprisionar, tornam-se passives de eliminação. Aventa-se uma conceituação de dimensão infinita que significa proximidade do outro que não se restringe ao eu. Assim, delineia-se a originalidade e a essência da religião conforme a propõe Lévinas, numa ruptura com a onto-teologia e uma abertura para a socialidade, ou mais especificamente para uma ética religiosa da alteridade.

Partindo para o pensador espírita brasileiro José Herculano Pires, este afirma que para livrar a religião da pulverização sectária, que destrói exatamente o sentido de alteridade, torna-se indispensável libertá-la do formalismo dogmático, do profissionalismo religioso e do fanatismo igrejeiro. Este autor ainda assiná-la que o núcleo que pode manter a noção de alteridade ativa se localiza na ideia de Deus e na partícula do sentimento religioso que cada um carrega em si (PIRES, 2009). A religião verdadeira para Herculano, é a que jamais agonizou e nunca morre, tendo nesse átomo simples e puro, na essência individual a sua raiz simbólica. Observemos então que pensador espírita valoriza a Ideia de Deus que está inata no ser humano e não seu conhecimento teórico

como apregoa a onto-teologia. Herculano (2009), ainda observa que confinada nas instituições, abastardada pelo profissionalismo clerical, transformada em ópio do povo e sustentáculo de situações sociais profundamente injustas, catalogada entre os produtos espúrios das fases de ignorância supersticiosa, o sentido da religião foi revertido à condição de promoção de guerras, massacres e asfixia das liberdades humanas, além de utilizada como arma poderosa nas mais desumanas guerras ideológicas, responsabilizada pelas mais cruéis deformações da criatura humana.

Nesse sentido, para Herculano (2009) a religião se constituiu em barreira de todo o progresso cultural e foi excluída do mundo da cultura como indesejável, principalmente nas relações intersubjetivas entre os homens. Herculano, através de um conceito de subjetividade, *o homo brutalis*, destaca de modo determinante a violência religiosa. Segundo ele, tal conceito tem as suas leis: subjugar, humilhar, torturar, matar. O seu valor está sempre acima do valor dos outros. A sua crença é a única válida. O seu Deus é o único verdadeiro. Só o que é bom para ele é bom para os outros. Os que se opõem aos seus desígnios devem ser eliminados pelo bem de todos. A violência é o seu método de ação, justificado pelo seu valor pessoal, pela sua capacidade única de julgar. Afirma Herculano que: "As religiões da violência fizeram de Deus uma divindade implacável e os livros básicos de suas revelações estão cheios de homicídios e genocídios em nome de Deus" (PIRES, 2009, p. 154).

Mesmo partindo desse cenário agressivo apregoa Pires que o *homo brutalis* vai desaparecer, fazendo-se "necessário o despertar de novas dimensões na consciência atual" (PIRES, 2009, p. 155). Este despertar não poderá sustentar e justificar as estruturas religiosas envelhecidas e que se mantiveram submissas às ordenações do passado bíblico. Pires rejeita a negação da própria essência do homem que ocorre pela influência de ideologias materialistas, que opõe-se ao que denomina como sendo:

> Busca da intimidade pessoal com Deus, em termos fantasiosos, ou a negação de Deus em nome de uma razão ilógica são formas contraditórias de asfixia da consciência. A rejeição do Evangelho ou a manutenção de sua interpretação sectária equivalem igualmente à negação dos valores espirituais do homem. A estrutura moral da consciência está delineada de maneira indelével nas páginas do ensino moral de Jesus. (Pires, 2009, p.155)

Posto isso, buscamos na seção seguinte destacar o papel da metafísica, da ética religiosa e da transcendência nesta relação com o infinito, onde essa relação intersubjetiva entre o mesmo e o outro, constitui-se marcada por uma alteridade, que objetiva superar a violência presente na onto-teologia, visto que Lévinas e Herculano propõem uma relação ética de alteridade que busque anular toda violência em nome de um Deus antropomórfico e de um sagrado que não leva em conta a santidade da vida humana.

Metafísica, Ética Religiosa e transcendência para a superação da violência Onto-Teológica

Como visto na seção anterior, Lévinas (1984) propõe uma ética de alteridade que se coloca contra a violência do sagrado, oriunda de estruturas religiosas que se embasam na onto-teologia totalizante. Sendo esta, uma alteridade para além da relação ética e que nos aproxima de outrem. Para este pensador, a violência onto-teológica impossibilita o acesso à ideia de Deus pelo motivo da religião encontrar-se ligada de improviso no seu caráter concreto de obrigações formais.

De acordo com Lévinas a ética religiosa é metafísica, onde o transcendente liberto da onto-teologia, pode nesta metafísica se expressar. Como afirma o pensador: "A metafísica tem lugar nas relações éticas. Sem a sua significação tirada da ética, os conceitos teológicos permanecem vazios e formais" (LÉVINAS, 1980, p.65). Desse modo, a concepção de Deus para Lévinas se manifesta como o fundamento ético religioso e espaço irredutível da alteridade. O pensamento levinasiano constitui também uma interpretação da religião, colocando a relação *mesmo-outro* como lugar para se falar de Deus, antes por uma ética religiosa que por um discurso dogmático ou doutrinário onto-teológico, visto que para este pensador a metafísica também constitui transcendência, que se dá a partir da relação face a face com o outro. No entanto, Lévinas (1980) não parece querer reduzir o religioso à ética, mas pensar que a ética é a via de acesso única e universal ao religioso em seu sentido originário, o que ele denomina de *religião de adultos*. Em uma religião de adultos, ou em uma religião adulta, as questões doutrinárias e dogmáticas não possuem mais importância do que a relação ética, sendo esta primordial no acesso à ideia de Deus. O Deus presente nesta relação não é um objeto, ou seja, um ser ontologizado. Tal concepção da divindade configura-se na realidade como a responsabilidade pelo outro. Neste ponto Lévinas (1984) defende que religião e ética são coincidentes pois o único modo de um encontro com Deus é responder ao apelo do rosto de outra pessoa, pois este demonstra o vestígio de Deus e nos reclama assumir a nossa responsabilidade por outrem.

Deste modo, o conceito de religião em Lévinas (1984) não se deixa prender pela Teologia ee qualquer tipo de violência, e também este pensador não quer dizer ao mencionar o vestígio de Deus no rosto do outro, algum tipo de crença em alguma deidade transcendente, que por sinal, sempre foi utilizada pela reflexão totalizante ontológica e teológica, exatamente para promoção da imagem de um Deus de violência e que justifica os dogmas religiosos que violentam o outro, ignorando o apelo do rosto.

Para Lévinas (1984), o sujeito é constituído pelo outro, embora algumas vezes este pensador tenha em mente o outro infinito, ele também está certo de que essa infinidade só se faz conhecer pelo rosto de outra pessoa que carrega

consigo uma exigência da transcendência. Pode-se dizer que o outro está ali, ele não sou eu e por essa razão se constitui uma alteridade e responsabilidade de não-violência religiosa. Desse modo, tal abertura ética da alteridade em Lévinas é a via de acesso à transcendência, não sendo, neste caso, a ética estimada como uma disciplina de estudo ou como um conjunto de normas ou condutas morais. Nela defende-se que o ser humano pode se libertar da ilusão do controle total que o leva à egolatria e ao exercício da violência oriunda do poder do conhecimento ontológico e do dogmatismo teológico religioso, que degenera em manipulação e domínio entre seus semelhantes.

Lévinas (1993) traça um caminho contrário ao da visão tradicional do sagrado e do conhecimento do Infinito, estabelecido pela onto-teologia ocidental, destacando a dimensão da relação ética da alteridade, onde é apenas a partir desta relação que Deus pode se manifestar e permitir um acesso a uma noção não-ontológica do sagrado. Aponta Zilles (2016) que Lévinas busca por um novo modo de dizer a transcendência, fora do campo do Ser, próprio da ontologia fenomenológica e de toda a tradição religiosa ocidental. Segundo ele, a noção bíblica de criação proíbe contrapor finito e infinito, o que significaria englobar os dois termos numa totalidade superior. Como assevera Lepargneur para Lévinas "a metafísica é transcendência, a partir do outro e para o outro." (LEPARGNEUR, 2014, p.46). Há uma ruptura com a importância exagerada que a Ontologia concedeu a uma relação abstrata com o ser. Aponta Zilles (2016) que para Lévinas a criação não é participação do ser, mas a "separação", resultante da contração do infinito, que renuncia à totalidade, retirando-se da ordem ontológica e instaurando a ordem do bem. O Infinito no finito, como o mais no menos, é o princípio do "desejo", não um desejo que seja aplacado pela posse do desejável, mas que cresce diante dele, em vez de ser satisfeito. Assim o Infinito inclina o movimento que ele provoca, afastando-o de si para orientá-lo para o outro e apenas deste modo para o Bem. Para Urbano Zilles, o "Deus único desse pensamento não é um objeto, nem um tu, mas o outro, totalmente Outro" (ZILLES, 2016, p. 100).

Também não se pode negar que como alternativa ao modelo onto-teológico, o autor inspirado na tradição judaica, associa religião e ética, questionando inclusive o logocentrismo grego. Como destaca Lévinas: "A racionalidade grega sufocou a 'palavra profética' que Lévinas busca, insistentemente, tirar do esquecimento para fazê-la ecoar no Ocidente" (RIBEIRO, 2006, p. 387).

O discurso religioso tem sentido, assim como relação ética, originária, como dizer de um Eu irredutivelmente refém do Outro. O dizer profético é a temporalização do discurso como ética, na concretude das relações humanas, no face a face, onde a responsabilidade é irremediavelmente anterior à escolha, isto é, ética e religião originárias. Posto isso, é possível portanto, "uma inteligibilidade do Infinito que não seja conceitualmente um discurso logocêntrico, mas significância no contexto ético" (PAIVA, 2000, p.213).

Destaque-se que embora Lévinas se inspire na tradição bíblica mosaica apresentando um certo vocabulário religioso, sua ética religiosa ocupa um lugar claramente secular em sua reflexão. Este pensador trabalha com os conceitos de religião, ética e monoteísmo em termos da experiência humana, o que é fundamentalmente secular.

Temos em Lévinas (1980) uma concepção de secularidade que atua no interior dos conceitos de fraternidade universal e de parentesco divino do monoteísmo que só pode abrir caminho para a racionalidade de uma linguagem ética que possa romper com a visão mítica do "Ser Infinito" que leva a ilusões e aos fanatismos. Pode-se apontar então, uma ética que seculariza o sagrado, determinando uma responsabilidade para com a santidade da existência do outro, fator essencial para o seu projeto ético. Citando o autor: "Assim, a estrutura formal da linguagem anuncia a inviolabilidade ética de Outrem e, sem qualquer ranço de numinoso, a sua "santidade" (LÉVINAS, 1980, p.174). É portanto, através da religião monoteísta que Lévinas percebe a universalidade de todos os membros da sociedade fraterna, acenando assim a possibilidade de se romper com a totalização de uma visão única de Deus. No entanto, esses conceitos de Deus e de monoteísmo não se referem ao Deus da ontologia, e sim ao conceito de Deus em Descartes como uma ideia de infinito. Esta ideia de infinito transcende o conceito de uma entidade ontológica tematizável de conceitos onto teológicos de Deus.

Desse modo, o conceito de Deus, segundo Lévinas (1982) não deve ser interpretado simplesmente em termos de adoração a uma divindade antropomorfizada. Desenvolve-se então um conceito de Deus não-antropomorfizado da seguinte forma: Deus não é simplesmente o primeiro outro, ou o outro por excelência, ou o absolutamente outro, mas "o outro do outro, outro de outro modo, e o outro com uma alteridade anterior à alteridade do outro, anterior à obrigação ética de forma diferente para cada vizinho, transcendente ao ponto de ausentar-se, a ponto de poder confundir-se com a agitação do que existe" (LÉVINAS, 1982, p. 69).

Sendo assim, a epifania do rosto é o infinito de outrem em sua expressão, mas que mostra os rostos, carregando a humanidade inteira naqueles olhos que fitam o mesmo. Neste acolhimento do rosto é a maior expressão da minha responsabilidade em seguir o preceito do "não matarás". O assassínio é a possibilidade de matar aquele que não se entrega como posse. Porém, o rosto compromete, responsabiliza. Ele ordena que não se cometa violência que não se mate, pondo em questionamento o fruir egoísta do Eu, que se prende a dogmas e certezas, chamando-o à sua responsabilidade. O Eu é responsável pelo rosto que exige essa responsabilidade, porém, Eu não se torna um adendo do Outro, permanecendo separado porque a maneira da relação entre os termos não interrompe o intervalo da separação. A religião é a estrutura última, na qual subsiste a relação entre o Mesmo e o Outro, longe da conceituação e da tematização.

Retomando a transcendência presente em Lévinas, destaca-se que ela se aproxima da *linguagem do amor* proposta por José Herculano Pires, sendo esse relacionamento percebido pelo pensador espírita também em termos de ética religiosa, no que se refere como sendo o amor ético ao próximo, ou seja, na possibilidade para o encontro que marca a relação moral entre o eu e este próximo. Tal busca, pela linguagem do amor ético conduz ao seu alvo principal que é a transcendência e nela se transfunde. Todavia, acentua Herculano que: "se quisermos compreender esse chamado do amor divino, precisamos partir do amor humano" (PIRES, 2008, p.21). Ressalte-se que há uma recusa da parte de Herculano da noção de amor humano ou amor ao outro sob a perspectiva da violência que nasce dos porões do indivíduo, que o conduz aos crimes absurdos do assassinato por amor (PIRES, 2008). Nesses casos, reflete-se o ego que espelha no outro uma paixão animal e que se expressa enquanto uma monstruosidade contraditória. Em Herculano: "O amor é força criadora, e não destruidora, cria, ampara, perdoa, nunca mata" (IDEM, 2008, p.23).

Esta linguagem do amor como força criadora em Herculano objetiva superar a violência onto-teológica, de modo semelhante ao pensamento levinasiano que objetiva marcar a alteridade para com o outro. Para Herculano, é o amor que convoca o ser humano para a existência e que provém de Deus como existente. Citando o pensador: "o amor é o clarim que convoca o Ser para a existência" (PIRES, 2008, p.11).

Para melhor compreender a importância dessa linguagem, imaginemos que quando dela nos afastamos, ainda sim estamos no mundo, mas existimos fechados em nós mesmos, em nossa própria essência metafísica. Deste modo ainda dispomos da existência no mundo com outros, dos deveres e das responsabilidades que nos convocam, sendo que este evento se repete em todas as épocas. Para este pensador espírita, compreender essa linguagem é a única chave da qual se dispõe para superar a violência onto-teológica que marca as tradições (PIRES, 2008).

Neste sentido, Herculano descreve o *ego* como "fonte de falsas ideias de superestimação individual, de segregação do indivíduo, que considera os demais como estranhos e impuros" (PIRES, 2000, p.85). É também pelo ego que ocorre a recusa em se perceber o apelo do rosto do outro, tal como também aponta o pensamento levinasiano. Qual seria a consequência disso? A prisão no centro do ego em que "o ser fica impedido de abrir-se no altruísmo, fechando- lhe o entendimento para tudo o que não se refira aos seus interesses individuais" (PIRES, 2000, p.86). Sobre essa questão, o pensador espírita brasileiro destaca a caridade como virtude libertadora deste egoísmo, ponto esse que Lévinas também concorda, visto que a relação com o outro enquanto qualificada como "amor sem concupiscência", pode ser interpretada como algo próximo da caridade (SEBBAH, 2009, p. 179). Em Herculano, a concepção de Deus também é metafísica como em Lévinas, porém parte da ideia de Deus no homem, do seu anseio de transcendência e seu desejo natural do bem e que se opõe a qualquer

natureza violenta. Para este pensador espírita, nos enganamos quando transformamos a transcendência ou Deus em uma mera ideia, pois não o experimentamos como nossa essência, onde "Deus não é o Existente Absoluto apenas por existir além das nossas dimensões, mas porque determina o homem como existente e participa da existência humana" (PIRES, 2000, p.32).

Na filosofia espírita kardecista, base da reflexão filosófica piresniana, esta *Razão do Mundo* é a *Razão de Deus* que equivale ao Inteligível platônico que como aponta o autor "é a chave da compreensão geral do mundo, sem a qual a porta do saber não se abriria para a humanidade" (PIRES, 1996, p.29). Para Pires "Deus é a inteligência suprema, causa primária de todas as coisas" (PIRES, 2015, p. 79). A partir da percepção onto-teologica equivocada, tentou-se determinar uma característica antropomórfica de Deus, pelo motivo do homem considerar a inteligência como prerrogativa humana. A Ontologia cometeu este erro e a Teologia o absorveu, configurando-se como sustentação para as religiões que se equivocam em sua interpretação de Deus. Como afirma o autor: "não podemos tratar de Deus num sentido ontológico puro, porque o seu *onto* escapa à nossa percepção e à nossa compreensão" (PIRES, 2008, p. 81).

Muitas vezes, o que Pires denomina enquanto linguagem do amor que marca a alteridade para com o outro, torna-se dificultada quando o Ser se deixa arrebatar pelos delírios e pelas paixões algo muito comum na crença irrefletida e desprovida de amor ao próximo ou ao outro. Compreender essa linguagem e consequentemente o amor, é a única chave da qual o Ser dispõe para mergulhar em seu mistério genésico e recuperar o caminho da transcendência (PIRES, 2008, p.4). Desse modo, Herculano também observa que a fé cega, irracional e dogmática, que se apoia em opiniões oriundas de velhas tradições, torna-se murcha. Para este pensador, Deus compreende a inteligência suprema e causa primeira de todas as coisas (PIRES, 1992). Partindo dessa premissa, Herculano busca superar a percepção onto-teológica que se coaduna com a violência e determina uma característica antropomórfica de Deus, apontando que isso se deve ao fato da ontologia considerar a inteligência como prerrogativa humana e não divina (PIRES, 2008).

Em resumo, neste diálogo sobre o caráter não-violento da religião a partir dos escritos do pensador europeu Emmanuel Lévinas e do pensador espírita brasileiro José Herculano Pires é percebido a inexistência do combate, da violência contra o outro, sendo ambos marcados por uma ética da alteridade. Mesmo sendo oriundos de tradições filosóficas e religiosas distintas: Lévinas do Judaísmo e Pires do Espiritismo, ambos possuem por base o Cristianismo e apresentam considerações tanto contra a onto-teologia quanto a prática religiosa dogmática e irracional, que promoveram e ainda promovem situações de violência. Desse modo os autores buscam de modo diverso, porém semelhante, a *conquista de si mesmo,* que ocorre a partir de *Deus revelado pela face* de outrem na concepção levinasiana e de *Deus em si* na concepção piresniana, onde ambas

concepções convidam à responsabilidade para com o próximo no face a face ou a partir de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os escritos de caráter sobre religião e não-violência de Emmanuel Lévinas e Herculano Pires destacam-se por uma temática da subjetividade. Ambos pensadores se assemelham na recusa e crítica à concepção antropomórfica de Deus construída pela tradição onto-teológica, que degeneram em práticas de violência justificadas pela adoração deste modelo e impossibilitam o estabelecimento da relação ética de alteridade. Tanto para o pensador do judaísmo e do espiritismo, faz-se necessária a ruptura com esta tradição, para enfim libertar o transcendente humano e estruturar uma superação da violência em nome de um sagrado. É percebido que na relação face a face do rosto, ou na linguagem do amor ao próximo pratica-se a acolhida e reconhecimento do outro ou do meu próximo, como realização dessa subjetividade religiosa. Ocorrendo por fim, uma ruptura que não mais se enquadra com a totalidade egoica presente na ontologia e teologia dogmáticas e irrefletidas que violentam a alteridade. Uma responsabilidade religiosa que pode ser compreendida como responsabilidade por outrem ou pelo meu próximo, cujo objetivo é o de instaurar um mundo desprovido de qualquer violência em nome de Deus.

REFERÊNCIAS

ELLER, D. J. **Introdução à antropologia da religião**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2018.

GIRARD, R. **A violência do sagrado**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LEPARGNEUR, H. **Introdução a Lévinas**: pensar a ética no século XXI. Rio de Janeiro: Editora PAULUS, 2014.

LÉVINAS, E. **Deus, a morte e o tempo**. Trad.: Fernanda Bernardo. Coimbra: Almedina, 1993.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. Ensaio sobre a exterioridade. Trad.: José P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, E. **Transcendência e inteligibilidade**. Trad. José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1984.

PAIVA, M. A. Subjetividade e infinito: o declínio do cogito e a descoberta da alteridade. Síntese: **Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, n. 88, p. 213-231, maio 2000.

PIRES, J. H. Concepção existencial de Deus. São Paulo: Ed. Paidéia, 1992.

PIRES, J. H. **Curso dinâmico de espiritismo**. São Paulo: Ed. Paidéia, 2000.

PIRES, J. H. **Os sonhos de liberdade**. São Paulo: Ed. Paidéia, 2009.

PIRES, J. H. **Pesquisa sobre o amor**. São Paulo: Ed. Paidéia, 2008.

RIBEIRO JÚNIOR, N. **Sabedoria de amar**: a ética no itinerário de Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2006.

SEBBAH, F. D. **Lévinas**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

ZILLES, U. **Panorama das filosofias do século XX**. São Paulo: Ed. Paulus, 2016.

RELATO DE SI DE UM PASTOR GAY PENTECOSTAL[26]

Átila Augusto dos Santos[27]

Neste relato, compartilho minha história, as lutas enfrentadas, as memórias de infância e juventude, e como a fé e a educação foram fundamentais na construção do meu caminho e na minha atuação pastoral e social.

MEMÓRIAS

Meu nome é Átila Augusto dos Santos, sou natural de São Paulo, capital, nascido no Jardim Ângela, Zona Sul, divisa com o bairro Santa Zélia. Vivo com meu companheiro há quase 20 anos, e juntos temos um filho de 3 anos e 4 meses. Sou pastor pentecostal "solo" e lidero a Igreja Cristã da Vila Mariana, carinhosamente chamada de "A Igreja da Vila", há 8 anos. Nossa igreja é um espaço inclusivo, acolhedor e diverso, onde buscamos respeitar e dar voz, especialmente, à comunidade LGBTI+ e negra.

Como pessoa negra, é importante lembrar que, mesmo depois de quase 400 anos de escravidão no Brasil, a "abolição" em 13 de maio de 1888 não trouxe uma mudança real. No dia seguinte, a população negra já estava lutando por moradia, educação, trabalho e saúde, batalhas que continuam até hoje. Ao longo do tempo, muitos encontraram na religião um refúgio, um espaço para lidar com a dor e a revolta causadas pelo desterro da África. A frase de Conceição Evaristo, "Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer", do livro *Olhos d'água*, expressa bem essa resistência, mostrando que, apesar das tentativas de nos silenciar, as pessoas negras seguem firmes.

Neste texto, e respeitando as limitações de espaço, vou compartilhar algumas memórias sobre educação, trabalho e religião, com um foco especial no pentecostalismo. Poderia começar falando sobre a minha jornada pentecostal, que é onde estou hoje e que tem exigido muito de mim nos últimos tempos. No

---

[26] Parte desse texto integra minha dissertação de mestrado em Ciência da Religião, onde exploro a igreja inclusiva Nova Esperança e as vivências de pessoas LGBTI+ negras pentecostais (Dos Santos, 2022).

[27] E-mail: atilasantosadv@gmail.com CV: http://lattes.cnpq.br/6149596350878500 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9245-4437 Doutorando em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Fellowships na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign-EUA; https://ifuss.illinois.edu/fellows-affiliates/. Mestre em Ciências da Religião e Graduado em Teologia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduação em Direito pela Universidade Cruzeiro do Sul. Pastor da Igreja da Vila e Advogado atuante. Pesquisa: Gênero, Negritude, Pentecostalismo e Igrejas Inclusivas. Faz parte do Grupo de Pesquisa Gênero e Religião da Revista Mandrágora/NETMAL (UMESP) e Membro da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e do Grupo de Pesquisa, Protestantismo e Pentecostalismo GEPP- PUC/SP.

entanto, prefiro começar pelas memórias da minha família, minha infância e juventude.

Minha família, como tantas outras famílias negras que viviam em São Paulo nos anos 70, era composta por meus pais e nós, quatro filhos: Átila, Keila, Kátia e Kelly. Crescemos na periferia, num ambiente onde a fé pentecostal e o trabalho eram pilares importantes. Meus avós maternos, Generoso e Margarida, foram grandes inspirações para mim, pioneiros como pastores no interior de Minas Gerais, onde abriram várias igrejas da Assembleia de Deus. Já meus avós paternos, Ângelo e Maria Sérgia, tinham uma história diferente: ele, neto de escravizados, e ela, filha de portugueses, eram católicos praticantes.

Ao relembrar e me sentir inspirado a fazer essa pequena e simbólica linha genealógica da minha família, lembro de Lélia Gonzalez, uma importante ativista e intelectual negra, que, em seu texto "Racismo e sexismo na cultura brasileira", publicado em 1984, afirmou: “Negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido… ao gosto deles.” Com essa frase, Lélia denunciava o racismo e o sexismo estruturais da sociedade brasileira. Ela foi uma das fundadoras do Movimento.

Minha mãe conta com muito orgulho que nasci em casa, no dia 22 de setembro de 1972, pesando 5 quilos e em casa. Ela chegou a ir ao hospital dos servidores públicos, perto do Parque do Ibirapuera, mas, depois de um longo trajeto de táxi, os médicos disseram que o parto ainda levaria uns 10 dias, o que poderia ser entendido como violência obstétrica[28]. Ao voltar para casa, as dores retornaram, e minha mãe chamou uma parteira que morava perto. Foi assim que eu vim ao mundo, de forma inesperada e cheia de emoção.

Por falar em emoção, as minhas primeiras lembranças de infância são da creche onde minha mãe me deixava para ir trabalhar. Tenho uma imagem vívida de mim usando um shorts vermelho e uma camiseta branca, que eram meus favoritos. Quando comecei a escola, lembro das aulas de leitura, das filas para entrar na sala, do hino nacional e da merenda – um macarrão com carne de soja que eu não gostava muito, porque achava que parecia “carne de papel”.

Por volta dos 8 ou 9 anos, durante o terceiro ou quarto ano da escola, comecei a enfrentar situações que me afetaram profundamente, deixando marcas que carreguei pela adolescência e até o final do ensino fundamental. Alguns

[28] Depois de mim, minha mãe teve mais filhos. Infelizmente, um deles não sobreviveu; sua nome era Sheila, e ela faleceu com apenas seis meses devido a complicações no coração. Todos os partos foram realizados de forma natural, no hospital, e sem anestesia. Essa experiência ressalta um aspecto importante da maternidade que muitas mulheres enfrentam: a violência obstétrica, que pode se manifestar de várias formas durante o atendimento pré-natal e o parto. A violência obstétrica é uma questão séria, especialmente para mulheres negras, que muitas vezes enfrentam preconceitos e desrespeito dentro do sistema de saúde. Se você estiver interessado, pode ler mais sobre o tema através do link: https://www.geledes.org.br/nao-ha-mais-espaco-para-violencia-obstetrica-contra-mulheres-negras/.

colegas, principalmente os meninos, começaram a me provocar, usando termos como "bicha" e "gayzinho", além de outros apelidos cruéis.

Às vezes, eu era agredido física e psicologicamente por ser visto como diferente, mesmo que essa diferença fosse algo que apenas os outros enxergavam. Naquela época, o termo "bullying" não era usado, mas essas experiências me marcaram profundamente.

Experiências que mostram a importância de debater temas como discriminação e preconceito no ambiente escolar, e de promover uma educação que enfrente as violências de gênero, a violência contra a mulher e a violência homo, lésbica e transfóbica. Embora essas experiências tenham sido difíceis, elas também me ensinaram muito sobre aceitação e resiliência, reforçando o valor de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para todas as pessoas. Em entrevista para o site Geledes a professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) da Ufscar, Viviane Melo de Mendonça diz que:

"A educação para a diversidade não é uma doutrinação capaz de converter as pessoas à homossexualidade, como se isso fosse possível. O objetivo é criarmos condições dentro das escolas para que professores e alunos possam aprender e ensinar o convívio com as diferenças que naturalmente existem entre todos". (GELEDES, 2017)

De certa forma eu aprendi a conviver e sobreviver as opressões e depois de muito esforço, terminei o quarto ano e, aos 10 anos, minha família se mudou da Zona Sul para a Zona Leste, mais especificamente para o conjunto habitacional conhecido como COHAB II. Um ponto de referência por lá era o "asilo dos velhos", um local que todos conheciam.

Na COHAB II, eu fiz muitos amigos e vivi momentos preciosos. Passávamos horas jogando vôlei na rua, brincando de esconde-esconde, queimadas e até das clássicas brincadeiras de "beijo, abraço, aperto de mão". Alguns desses amigos seguem na minha vida até hoje, e é gostoso lembrar dessas memórias de infância.

Naquela época, passamos a frequentar uma igreja Assembleia de Deus maior e mais imponente, conhecida como "Catedral", localizada na Zona Leste. Esse movimento de escolha pelo pentecostalismo nas periferias não é por acaso. Segundo Oliveira (2015) e Neri (2011), o pentecostalismo se tornou a religião mais presente entre a população negra, em parte, porque oferece um espaço de socialização e acolhimento nas periferias, suprindo a ausência do Estado em termos de políticas públicas. Igrejas pentecostais ocupam esses territórios com iniciativas que vão além da fé, oferecendo apoio social, afetivo e comunitário, especialmente para aqueles que enfrentam exclusão e marginalização.

Isso cria uma rede de apoio que atrai muitas pessoas negras que buscam pertencimento e acolhimento em meio à precariedade estrutural. A diferença entre essa nova igreja e o salão simples e acolhedor que frequentávamos na Zona Sul, no Jardim Ângela, era marcante. Lá, o ambiente era rústico, com poucas pessoas, mas cheio de calor humano. Na igreja maior, essa proximidade foi

substituída por uma dinâmica mais formal e distante, algo que mudou a experiência de pertencimento que antes era tão intensa.

Meus pais conseguiram transferir seus empregos para Itaquera. Eles eram atendentes de enfermagem em um posto de saúde do Estado, e isso garantiu uma certa estabilidade. Graças ao trabalho da minha mãe como funcionária pública, consegui uma bolsa de estudos em uma escola particular chamada Camilo Castelo Branco, onde estudei por três anos. Era um sonho! Tinha um ônibus que me buscava em casa, e eu me sentia especial usando aquele uniforme azul e vermelho. Ali eu aprendi muito, com professores exigentes, muitas matérias, projetos como feiras de ciências e biologia, além de esportes variados como ginástica artística e teatro. Foi um período de muito aprendizado e experiências que ficaram comigo.

Porém, quando minhas irmãs cresceram, a situação financeira apertou e minha mãe precisou me tirar da escola particular antes de eu concluir a oitava série, e terminei o ensino fundamental em uma escola pública.

Fato é que desde criança, eu sempre tive muito interesse em estudar, ler e ir à igreja, frequentando a Assembleia de Deus.

Aos 17 anos, concluí o primeiro grau e comecei o segundo, mas essa fase foi bastante desafiadora, pois conciliar os estudos com o trabalho era difícil. Historicamente, e ainda hoje, a juventude negra enfrenta a falta de oportunidades, seja no setor educacional, no mercado de trabalho ou no desenvolvimento pessoal. Isso se deve, em grande parte, ao racismo estrutural e ao cenário econômico desfavorável enfrentado pela população negra brasileira, que é a mais afetada pelo agravamento da pobreza no Brasil, inclusive nos últimos anos. Segundo dados do *Food And Agriculture* (FAO, 2020), o Brasil voltou a ocupar o mapa da fome, com cerca de 33 milhões de pessoas passando fome, sendo que a maioria dessas pessoas pertence à população negra, que historicamente já enfrenta desigualdades e exclusões sociais.

Exclusões que colocava em risco o meu sonho de ser professor de história e advogado. Mas focado e com esse objetivo em mente, aos 24 anos, passei no vestibular de Direito na Universidade Cruzeiro do Sul, o que foi motivo de grande felicidade. No entanto, as mensalidades eram altas, e, trabalhando em uma empresa de limpeza de caixas d'água e dedetização, meu salário não era suficiente. Precisei da ajuda da minha família para arcar com os custos e fazer acordos para conseguir renovar minha matrícula ao final de cada ano. A situação era tão difícil que, no último ano do curso, só consegui continuar graças a uma liminar com mandado de segurança. Ainda me lembro das palavras do juiz, que afirmou: “não podemos impedir este aluno de concluir seu último ano de curso por um débito que ele se comprometeu a pagar, especialmente porque a Universidade recebe verba federal para ajudar pessoas como ele”.

Enquanto eu avançava na universidade, minha relação com a igreja se complicava. No final dos anos 90 e início dos anos 2000, apesar de ser extremamente dedicado às atividades religiosas (cultos, escola bíblica, vigílias e

ensaios), minha orientação sexual me tornava alvo de discriminação. As lideranças, por eu preferir namorar meninos, começaram a me tratar com hostilidade e, eventualmente, fui excluído das atividades e expulso da igreja. Foi uma experiência traumática, já que a igreja era uma parte central da minha vida. Eu não sabia como seguir sem participar dos cultos, congressos, vigílias e confraternizações que faziam parte da minha rotina e identidade.

Apesar disso, essa experiência me fortaleceu, pois eu sentia no meu coração que Deus me amava como eu era. Com o apoio da minha família, me dediquei ainda mais aos estudos e, em 2001, concluí a faculdade de Direito, sendo o primeiro da minha família a se formar em uma universidade, para orgulho dos meus avós. O exame da OAB foi um desafio, mas, com muito esforço e cursinhos, consegui passar e me tornar advogado. Hoje, nossa família conta com mais de cinco advogados.

Em 2004, comecei a atender em uma pequena sala alugada próximo ao Metrô Artur Alvim, na Zona Leste. Eu já frequentava outra igreja evangélica, cujo pastor acolhia e respeitava pessoas LGBTQIA+. Foi nesse período que conheci a Igreja Inclusiva Acalanto e, depois, a Nova Esperança. Meu companheiro, Rodrigo Oscar, foi fundamental nesse processo de transição para uma igreja inclusiva, ajudando-me a lidar com dogmas, traumas e medos que eu carregava.

Ainda assim, sentia que precisava entender melhor a Bíblia e a razão pela qual fui expulso da igreja. Eu estava em um espaço que não condenava relacionamentos homoafetivos, e sabia que muitas outras pessoas, como eu, eram oprimidas e estavam em risco de serem excluídas. Por isso, decidi estudar Teologia, o que foi um período intenso e revelador. Durante a graduação, aprofundei meus conhecimentos sobre as narrativas bíblicas e me preparei para responder às críticas de fundamentalistas e daqueles que não demonstravam amor em suas palavras e ações. Além disso, meu objetivo era ajudar outras pessoas a se libertarem das mentiras que as afastavam de Deus e do bem. Em 2017, formei-me em Teologia pela Universidade Metodista de São Bernardo do Campo. Já havia sido ordenado pastor da Igreja Nova Esperança em 2014, onde atuei como presbítero e pastor auxiliar.

Em 2016, fui enviado pela Nova Esperança, junto com meu companheiro, para iniciar uma célula da igreja no bairro da Vila Mariana. A célula cresceu, tornou-se uma igreja, e, em 2019, desvinculou-se da Nova Esperança, passando a se chamar "A Igreja da Vila", que hoje conta com cerca de 100 membros.

Em 2019, participei de um congresso de igrejas e coletivos inclusivos na Catedral Anglicana, no bairro de Santa Cecília, onde conheci o programa de pós-graduação da Universidade Metodista. Inscrevi-me como aluno especial, cursei seis meses e, depois, passei pelo processo seletivo, conseguindo uma bolsa CNPq para pesquisar sobre igrejas inclusivas com um recorte étnico-racial, focando nas pessoas negras que as integram.

Minha vivência no Mestrado em Ciências da Religião na Universidade Metodista foi uma experiência incrível, permitindo-me aplicar e refletir sobre

muitos dos aprendizados que acumulei ao longo da minha trajetória. Esse mestrado não somente proporcionou um enriquecimento acadêmico, mas também me possibilitou explorar questões de profundo significado tanto pessoalmente quanto para a comunidade que eu servia. Através de pesquisas e análises críticas, mergulhei nas complexidades das diversas religiões e espiritualidades, especialmente dentro da minha tradição pentecostal inclusiva. Foi nesse contexto que passei a compreender como interpretações e práticas religiosas podem exercer impactos profundos nas vidas das pessoas.

Foi especialmente esclarecedor perceber as diferenças entre Ciências da Religião e Teologia. Enquanto as Ciências da Religião adotam uma abordagem ampla e interdisciplinar para explorar as religiões como fenômenos humanos, a Teologia é mais restrita e se concentra nas crenças e doutrinas de uma religião específica, frequentemente dentro de um contexto de fé.

Uma das facetas mais marcantes do mestrado foi a oportunidade de comparar diferentes abordagens de tradições religiosas e espiritualidades. Ao examinar narrativas diversificadas, ensinamentos tradicionais e interpretações contemporâneas, comecei a vislumbrar as potencialidades do diálogo entre perspectivas religiosas distintas e como isso poderia enriquecer a compreensão espiritual de todos os envolvidos. Essa dinâmica contrastou significativamente com a rigidez muitas vezes associada à teologia tradicional com a qual eu estava familiarizado, uma abordagem que frequentemente se fecha para visões alternativas e progressistas que melhor alcançam boa parte das pessoas negras LGBTI+ pentecostais.

Minha jornada pelo mestrado também me levou a ponderar sobre o papel das religiões como agentes de transformação social, capazes de fomentar a justiça e a igualdade. Minha investigação de igrejas inclusivas com enfoque étnico e racial proporcionou uma visão reveladora de como a fé e a espiritualidade podem empoderar pessoas negras, combatendo a discriminação historicamente enraizada nas instituições religiosas.

Todo esse conhecimento adquirido e as reflexões feitas culminaram em um projeto de grande relevância: a publicação de um livro. Impulsionado pelas minhas pesquisas e minha própria trajetória, decidi compartilhar minhas descobertas, reflexões e experiências por meio dessa obra, contribuindo para debates sobre temas como gênero, negritude/identidade negra e pentecostalismo. O livro aborda questões como a vivência de pessoas negras em igrejas inclusivas, as possibilidades de diálogo inter-religioso e progressistas de uma abordagem inclusiva, em constante evolução.

O lançamento do livro representa um marco significativo em minha jornada. Ele não apenas solidifica minha posição como pesquisador e líder religioso LGBTI+ dentro do pentecostalismo, comprometido com a inclusão e a igualdade, mas também dá visibilidade às questões que investigo e debato. A publicação tem ampliado minha participação em palestras, eventos e debates,

estendendo o alcance das discussões e promovendo maior conscientização sobre a importância de uma espiritualidade inclusiva e comprometida com a justiça.

Hoje, ao olhar para trás, reconheço como cada etapa da minha trajetória contribuiu para moldar minha identidade e guiar meu percurso. As adversidades que enfrentei, a expulsão da igreja, as barreiras financeiras na faculdade, todas essas experiências me tornaram mais resiliente, determinado e apaixonado por instigar mudanças positivas ao meu redor. Meu Mestrado em Ciências da Religião abriu portas para uma compreensão mais profunda e para a capacidade de influenciar transformações tanto dentro quanto fora das instituições religiosas.

Por fim, minha jornada reflete as complexidades e desafios enfrentados por pessoas negras e LGBTQIA+ no Brasil, especialmente aquelas que encontram na fé uma forma de resistência e sobrevivência. As dificuldades que enfrentei, desde a infância até a vida adulta, não me afastaram do meu propósito, mas, ao contrário, me fortaleceram para atuar como pastor, advogado e defensor de uma fé inclusiva e acolhedora. É por meio dessa experiência e do entendimento de que as lutas sociais, educacionais e espirituais estão interligadas que continuo trabalhando para construir um espaço que honre a diversidade e promova a justiça, sempre guiado pelo amor e pela fé que transformam.

REFERÊNCIAS

BOEHM, Camila. Não é ideologia de gênero: é educação e deve ser discutido nas escolas, diz pesquisadora. 2017. **Portal Geledes**. Disponível em: https://www.geledes.org.br/nao-e-ideologia-de-genero-e-educacao-e-deve-ser-discutido-nas-escolas-diz-pesquisadora/. Acesso em: 20 out. 2024.

FOOD and agriculture organization - FAO. **The State of Food Security and Nutrition in the World 2020**. Disponível em: https://openknowledge.fao.org/server/api/core/bitstreams/a7ce7e85-5486-45ab-8272-2113163dbc1f/content. Acesso em: 20 out. 2024.

NERI, Marcelo Côrtes(coord.). **Novo mapa das religiões**. Rio de Janeiro: FGV, CPS, 2011.

OLIVEIRA, Marco Davi de. **A religião mais negra do Brasil**: por que os negros fazem opção pelo pentecostalismo. 1 ed. atual. Viçosa, MG: Ultimato, 2015.

SANTOS, Átila Augusto dos. **Ser LGBTI+ negro/a pentecostal**: um estudo da igreja inclusiva Nova Esperança em São Paulo (2004-2019). Dissertação de Mestrado - Universidade Metodista de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, São Bernardo do Campo, 2022.

DIVERSIDADE RELIGIOSA E DISCURSO JORNALÍSTICO-LITERÁRIO: REFLEXÕES A PARTIR DA OBRA *AS RELIGIÕES NO RIO* (1904)

Gabriella Bertrami Vieira[29]

RESUMO

Este trabalho busca contribuir ao âmbito dos estudos acerca da diversidade religiosa brasileira, ao pensar a produção de ideias e representações sobre as culturas, crenças e práticas religiosas no início do século XX a partir do discurso jornalístico-literário. Para tanto, a discussão se centra na figura de João do Rio e de sua obra *As Religiões no Rio* (1906), publicada originalmente como uma série de crônicas-reportagens no periódico *Gazeta de Notícias*, anteriormente no ano de 1904. As publicações no periódico auxiliam neste trabalho para sua recepção, circulação e repercussão na sociedade do período, até ser publicada em livro. A partir da discussão compreendemos o olhar do cronista e seus padrões de enunciação que constroem naquele momento discursos, visões e imaginários sobre as práticas culturais e religiosas narradas e representadas e, portanto, colaboram historicamente para a compreensão das dinâmicas sociais e religiosas do país e de que maneiras foram apresentadas discursiva e socialmente.

Palavras-chave: João do Rio. Discurso. Diversidade Religiosa.

INTRODUÇÃO

Os discursos intelectuais, sejam eles jornalísticos, literários ou científicos, portam representações e ideias de ampla circulação dentro de uma sociedade. Quando se olha para o início do século XX, contexto no qual os jornais e a literatura eram os principais meios de divulgação e criação de conhecimento e informação, tal afirmação toma proporções ainda maiores.

Nesse período da nascente República, o Rio de Janeiro, então capital do Brasil, tornou-se palco de uma série de mudanças que ocorriam na sociedade. No terreno do trabalho e da composição social, com a abolição da escravatura, a mão de obra de escravizados, depois de libertada, formou uma massa de subempregados e desempregados que migravam para as áreas urbanas do Rio de Janeiro, onde, através de políticas de incentivo à imigração, se encontravam com um número cada vez maior de imigrantes estrangeiros, resultando num aumento substancial da população urbana. No começo do século XX a capital possuía quase 1 milhão de habitantes. As reformas urbanas, as questões de

[29] Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Pesquisa em História das Crenças e Ideias Religiosas (HCIR/CNPq/UEM). gabriella.bertrami@gmail.com; Bolsista Capes.

higiene e a crise do número de moradias e infraestrutura para essa densa população são elementos centrais para a compreensão do período. Esse contexto é influenciado fortemente pelas teorias biologizantes do evolucionismo e científicas construídas pelo positivismo. As ditas sociedades "evoluídas" ou "civilizadas" servirão dentre muitos outros elementos de justificativas para as políticas implementadas nesse período, como o alargamento da avenida central, a demolição dos cortiços, as medidas sanitárias e os motivos pelos quais estão implantadas socialmente códigos e normas sociais e institucionais que se tornam leis a serem seguidas por toda a população, mudando imaginários e reconfigurando expectativas e realidades.

Inserido neste contexto, esse trabalho historiográfico se insere e busca contribuir ao âmbito dos estudos acerca da História das Crenças e Ideias Religiosas no Brasil, ao pensar a produção de ideias e representações sobre as culturas, crenças e práticas religiosas afro-brasileiras no início do século XX a partir do discurso jornalístico-literário. A discussão se centra na figura de João do Rio – pseudônimo de Paulo Barreto (1881-1921) – e de sua obra *As Religiões no Rio* (1904), publicada originalmente como uma série de reportagens no periódico *Gazeta de Notícias*, meses depois reunidas e publicadas em formato de livro[30].

A obra reúne as 22 reportagens realizadas, na edição aqui utilizada (1906) organizadas da seguinte maneira: *No Mundo dos Feitiços* (subdividido entre *Os feiticeiros*, *As Iauõ*, *O feitiço*, *A casa das almas*, *Os novos feitiços de Sanin*), a *Egreja Positivista*, os *Maronitas*, os *Physiolatras*, o *Movimento evangélico* (subdividido entre a *Igreja Fluminense*, a *Igreja Presbiteriana*, a *Igreja Metodista*, os *Batistas*, a *Associação Cristã dos Moços e Adventistas*), o *Satanismo* (subdivididos entre *Satanistas*, a *Missa Negra* e os *Exorcismos*), as *Sacerdotisas do Futuro*, a *Nova Jerusalém*, o *Culto do Mar*, o *Espiritismo* (dividido *Entre os sinceros* e *Os exploradores*) e as *Synagogas*.

As Religiões no Rio se constitui como a primeira obra de largo alcance que persegue o objetivo de descrever e interpretar de forma mais detida elementos e dinâmicas das práticas afroreligiosas no Rio de Janeiro. A obra teve um impacto enorme no reconhecimento de João do Rio como uma figura jornalística e também para evidenciar sua contribuição aos estudos sobre a temática nas ciências humanas de forma geral.

Reginaldo Prandi (2007) indicou João do Rio e a obra citada, como referência obrigatória para o estudo das religiões africanas A repercussão e

[30] A primeira edição da obra foi publicada em 1904 pela *Tipografia da Gazeta de Notícias*. Porém, neste trabalho optou-se pela utilização da segunda edição, de 1906, publicada pela *Editora Garnier*. Isso pois todas as edições disponíveis de 1904 que encontrei estão faltando algumas páginas (p. 8-14) e em comparação à edição da Garnier, também faltam algumas informações, sobretudo no primeiro capítulo, sobre os *Cambindas*. Vale notar que, entre a primeira (1904) e a segunda (1906) edição troca-se novamente a ordem de alguns capítulos, porém *No Mundo dos Feitiços* e os demais tópicos referentes às crenças afro-brasileiras, continuam sendo os primeiros a serem apresentados. As edições posteriores também preservam a ordem da edição de 1906.

sucesso obtido pelas matérias publicadas em jornais parecem ter sido o diferencial dos escritos de João do Rio. Mesmo sendo a população brasileira da época, em geral, pouco alfabetizada, o interesse pelas reportagens foi tanto que obteve a editoração em livro, ainda no mesmo ano. A Comissão de História do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1907[31] já reconhece as contribuições do autor:

> As religiões no Rio do sr. Paulo Barreto é o único em seu gênero na literatura brasileira. Nós já possuímos, por certo, vários quadros de costumes, principalmente no romance, no drama, na comédia e nas obras de viagens, não possuímos, porém, um quadro social, tão palpitante de interesse como esse que o jovem dedicou às crenças religiosas do Rio de Janeiro. Não é um livro, nem o autor se propôs a fazê-lo, de alta indagação crítica ou histórica sobre os credos e teologia (...), mas um apanhado, um flagrante de várias crenças confessionais existentes nesta capital, nas suas práticas culturais. Escrito com verve, graça, cintilação e estilo, o livro é uma verdadeira joia, que deve ser apreciada pelos leitores competentes. Tem cunho histórico, porque fotografa o estado d'alma fluminense num período da sua evolução. O autor merece um lugar neste Instituto (Rodrigues apud Nascimento, 2010, p. 39-40)

Dada a repercussão acalorada e substancial de seu trabalho no período busco compreender sua produção enquanto registro historiográfico a partir desse quadro sobre as práticas religiosas, bem como, e principalmente, a criação de imaginários, representações e ideias a partir desse discurso, que diz muito sobre o próprio modo de narrar e representar de seu autor. Os tópicos abaixo tratam da relação entre o mencionado autor, o contexto jornalístico-literário e a publicação nos jornais das crônicas que compõem o livro *As Religiões no Rio*.

João do Rio e o Discurso Jornalístico-Literário

João do Rio constitui-se como um dentre os diversos pseudônimos[32] adotados por João Paulo Alberto Coelho Barreto (Paulo Barreto) durante sua carreira de escritor. Este nasceu em 05 de agosto de 1881, em um sobrado localizado na Rua do Hospício, no Rio de Janeiro. Em relação à sua formação escolar, Paulo Barreto completou apenas o curso secundário, e, segundo Magalhães Júnior (1978), teve grande influência do positivismo do pai. O restante de sua formação intelectual teria sido alcançado pelo autodidatismo.

O jovem Paulo Barreto começou a carreira de escritor no ano de 1899, em 1º de junho no jornal *A Tribuna*, com apenas 17 anos. De sua estreia até o ano de seu falecimento, o cronista dedica 22 anos à profissão de jornalista. Trabalhou em

[31] Então composta por Sílvio Romero e pelo visconde de Ouro Preto.

[32] Foram levantados por João Carlos Rodrigues: Claude, X, João Coelho, Caran d'Ache, Paulo Barreto, P.B., Joe, Paulo José, José Antonio José.

diversos jornais da cidade do Rio de Janeiro, como *A Cidade do Rio, O Paiz*, *O Dia*, *O Coió* e O *Correio Mercantil*, entre os anos de 1901 e 1902. Em 07 de setembro de 1903, indicado pelo futuro presidente da República Nilo Peçanha, estreou na *Gazeta de Notícias* onde permaneceu até 1915. Possui uma vastidão em publicações. Exerceu função de crítico (literatura, artes plásticas e teatro), cronista dos mais variados assuntos da vida cotidiana e política, autor de contos, romances e peças teatrais. Dedicou-se, também, à tradução de obras estrangeiras, como por exemplo, *Salomé* (1908) e *Intenções* (1912), ambas de Oscar Wilde, autor que influencia muito sua escrita.

Diversas obras importantes são resultado da reunião de crônicas publicadas em periódicos e reunidas em coletâneas: *A alma encantadora das ruas* (Garnier, 1908) – uma série de reportagens sobre os tipos e profissões das ruas cariocas que torna-se um dos mais lidos retratos da belle époque carioca -, *Cinematographo* (Porto Lello & Irmãos, 1909) e *Vida Vertiginosa* (Paris, Garnier, 1911). Também publica obras de ficção, como os contos *Dentro da Noite* (Paris, Garnier, 1911) e *A Mulher e os Espelhos* (Lisboa, Portugal-Brasil, 1921). (CARVALHO, 2010)

Alguns autores, pontuam duas fases distintas da obra de Paulo Barreto. Constituindo-se de uma primeira fase, na qual o autor estaria envolvido no cenário de mudanças e às misérias presentes no Rio de Janeiro – como é explicitado em As Religiões no Rio e n'Alma encantadora das ruas; e de uma segunda fase marcada pelo cinismo e para a classe média. De fato, João do Rio interessou-se pelos dois extremos da sociedade, ou seja, pelos ricos ou pelos miseráveis, deixando a classe média de lado, pois a considerava sem interesse. Assim, dividia-se ora como *flâneur*, que perambulava pelas ruas e pelos becos sórdidos, e hora como *dândi*, frequentando os salões elegantes de um Rio de Janeiro que imitava Paris, esforço assediado pelos representantes da República. (SERAFIM, SANTOS, 2014)

Em 1910, ao se candidatar pela terceira vez, com apenas 30 anos, foi eleito para ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, além de ocupar outros cargos importantes, como o de correspondente estrangeiro da Academia de Ciências de Lisboa e membro do Conselho-Geral do Congresso Interamericano de Imprensa.

Experimento ao me deparar com a vasta obra de João do Rio a "euforia irracional" que cita Ginzburg[33] de quando nos deparamos com uma documentação que apresenta um leque amplo de possibilidades. Encontro nas fontes ao mesmo tempo um estímulo e um limite. Me coloco então a partir de um recorte essencial e de um posicionamento metodológico que busca compreender de que maneiras as narrativas de João do Rio e a realidade histórica, testemunhada se emaranham. E ainda, o que é criado pelo discurso do autor em

[33]GINZBURG, C. *Os fios e os rastros*. Verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007

termos históricos. Utilizando de Orlandi (2005): De que maneira esse discurso se coloca entre o *já-dito* (memória discursiva), o presente daquela escrita e o porvir dos discursos para pensar as religiões afro-brasileiras. Sigo os rastros deixados pelo autor para nessa diversidade construir um fio narrativo. Ao mesmo tempo, sigo um fio narrativo já existente (o do cronista) para construir um outro (o historiográfico). É a investigação de um olhar e da produção de um discurso. Inserir e discutir as proposições do cronista no estudo histórico acerca das crenças religiosas presentes no Rio de Janeiro no começo do século XX. Isso é possível uma vez que a obra aqui estudada é documento importante e possuidora de diversas camadas para pensarmos essa diversidade religiosa na então capital da República, como também, a partir desse quadro o modo como a liberdade religiosa e a conceitualização do que é ou não considerado religião foram pensadas naquele momento.

Em 23 de junho de 1921, João do Rio morreu aos 39 anos em decorrência de um infarto fulminante dentro de um táxi, voltando para sua casa da redação do jornal *A Pátria*. Na ocasião de seu falecimento há uma imensa comoção na cidade, o que demonstra a importância de João do Rio para a mesma. O velório foi realizado na sede de seu jornal, permanecendo seu corpo exposto para visitação pública. Seu enterro teria contado com a presença de mais de cem mil pessoas, que acompanharam o cortejo do centro da cidade até o cemitério São João Batista.

Atualmente a figura e obra de João do Rio foram e continuam sendo estudadas, sobretudo no campo da literatura. Porém, enquanto historiadora das crenças e ideias religiosas tenho a impressão de ainda carecer de estudos dentro da historiografia que partam da obra *As Religiões no Rio* no que se refere ao olhar da história cultural e das religiões. Tal carência já foi apontada por Serafim e Santos (2014) e reafirmada por Nascimento (2019), ambos em artigos publicados no campo da História em diálogo com a História das Religiões. Em 2015, houve a publicação de *Religions in Rio*, versão bilingue, português-inglês, da obra *As Religiões no Rio* (1904). A tradução foi realizada por Ana Lessa-Schmidt, pesquisadora brasileira, e publicada pela editora *New London Librarium*, contando com prefácio de Reginaldo Prandi.

Em 2021, o centenário de falecimento de João do Rio também movimenta sua memória. São publicadas diversas notícias na mídia sobre o autor e no âmbito acadêmico houve o projeto do Real Gabinete Português de Leitura (RGPL), onde a biblioteca Paulo Barreto está alocada, como o ciclo de palestras "Homenagem a João do Rio: o centenário de um acervo luso-brasileiro". Como resultado do projeto, em 2022 o RGPL em parceria com o Programa de Pós-graduação em Teoria Literária da Unicamp publica a obra *João do Rio plural: centenário de um acervo luso-brasileiro* (2002), a qual conta com uma série de pesquisadores que revisitam a obra do autor e analisam, sobretudo, suas relações com Portugal.

A Crônica Jornalística e A Gazeta de Notícias

> Comentar suas notícias, acreditar nelas, comover-se com o que dizem, temer as suas consequências, encher-se de alguma esperança ou simplesmente assistir, nos diversos textos articulados de um jornal, à passagem da vida em todos os seus aspectos: a política, a vida, a morte exposta nos obituários, a compra e venda anunciada nos classificados, as notícias sobre o país e o mundo, a expectativa da guerra e paz, a sensualidade e o crime, o humor das charges, o gol e a notícia inesperada. Todas estas coisas trazidas pelo jornal, sob a forma de diversão, esperança, medo ou angústia, tornaram-se parte da vida moderna. (Barros, 2023, p. 41-42)

No trecho acima José d'Assunção Barros (2023) descreve as relações entre o público e os jornais na modernidade. Nesse contexto, vida e morte, humor e tragédia e todos os aspectos do cotidiano são apresentados dentro de um mesmo objeto cultural, gráfico, informacional e mercadológico: o jornal. Essa dinâmica propicia relações entre os locutores do discurso e seus interlocutores, os leitores, que recebem os recortes daquilo que deve ser noticiado, informado, anunciado nas páginas de um jornal, ou seja, daquilo que é digno de nota e daquilo que deve ser esquecido, irrelevante. O jornal é também um objeto discursivo, inscrito em uma realidade sócio-histórica da/na qual é produto-produtor. É produzido por dadas condições históricas e ao mesmo tempo produz tal realidade a partir de seus discursos. Considerado aqui tanto o jornal enquanto instituição, organizada e regulamentada por uma série de atores, como também o jornal produto único, composto por diversas sessões, editado e impresso periodicamente. É relevante, nesse sentido, a abordagem dialógica que aqui se estrutura entre as publicações da série de reportagens na *Gazeta* e sua circulação/repercussão que pode ser percebida em alguns artigos ou notas publicadas.

Segundo Barros (2023, p. 63) os periódicos de tipo "gazetas" até o período que precede a independência "parecem ter sido ali compreendidos como periódicos nos quais deveria predominar o projeto de informar dados mais objetivos, ou menos desligados de uma análise explícita ou de uma opinião proferida por aquele que elabora o discurso"[34], em contraposição aos periódicos de tipo "jornal". Porém, em fins do século XIX, essa distinção já não se sustenta, uma vez que outras expressões passam a ser empregadas aos periódicos como "folha" ou "correio". Nesse contexto surge a *Gazeta de Notícias*, fundada em 2 de agosto de 1875, circulando até 1942. No momento de sua fundação e nos anos seguintes o periódico realiza a publicação de diversos artigos de opinião, envolvendo-se em pautas políticas, ao se posicionar anti monarquista e abolicionista[35]. A produção da *Gazeta* no início do século XX, recorte aqui interessado, está inserida num contexto de importantes mudanças para a imprensa brasileira, sobretudo no que diz respeito ao interesse em expandir o

[34] O primeiro jornal oficial e legalmente publicado no Brasil é a *Gazeta do Rio de Janeiro*;

[35] Foi o veículo utilizado por José do Patrocínio (1853-1905) para encaminhar suas críticas ao escravismo brasileiro" (p. 63). No seu plantel de autores, contou com literatos como Machado de Assis, Olavo Bilac e Euclides da Cunha.

público leitor. Nesse sentido as publicações vão adaptar-se no intuito de captar as massas urbanas:

> A imprensa, que antes se regozijava em escrever de forma austera e imponente, se dedicando a uma escrita claramente voltada às elites, no início do novecentos tem uma virada substancial. No lugar da sisudez do oitocentos o jornalismo passa a ser de caráter comercial, ou seja, tem-se o interesse de captar as massas urbanas, o que significava um maior dinamismo em uma linguagem acessível. Os jornais que se destacaram nessa nova perspectiva foram o *Gazeta de Notícias* e *O Jornal do Commércio* (Barros, 2023, p. 33, grifos do autor)

Assim, a crônica-jornalística, que constituiu o gênero no qual João do Rio concentrou o esforço de sua produção do período, substituindo a crônica-folhetim, servirá enquanto meio de divulgação de linguagem mais acessível e cotidiana, aliando-se aos interesses comerciais da instituição. É a partir desse gênero que o autor em questão inaugura sua originalidade com o cruzamento entre o jornalismo e a literatura, entre real e fictício, explorando as relações com o imaginário, e o dia-a-dia da urbe.

João do Rio é considerado como o primeiro grande "repórter", revolucionando o jornalismo do período ao registrar as transformações sociais, e as reformas urbanas do Rio de Janeiro e, mais tarde, do mundo. Seus escritos do período, acabam por desalinhar, ou escancarar de algum modo, o Rio de Janeiro modelado pelos higienistas ao descrever e relatar os subterrâneos da cidade. Seu discurso "coloca em suspeita os enquadramentos disciplinares a serviço dos aparatos do progresso; e trabalhando em uma simbiose entre o documental e o ficcional" (SERAFIM, SANTOS, 2014, p. 147). Sobre essa relação, um dos biógrafos afirma que João do Rio:

> abandonou as reflexões de gabinete e revolucionou o jornalismo carioca, adotando a reportagem, o inquérito e a entrevista, quando ia atrás da notícia, estivesse ela nos terreiros de macumba, nos morros, nas ruas, no meio político ou nos salões", abrindo "caminho para um avanço do conhecimento da cidade, revelando o" mundo das sombras ", colocando em evidência aquilo que a modernização escondia e transitando por um espaço de crítica social. Esse movimento transformou o modo de ver a cidade. A crônica expressou-se como o modo mais rápido de entender as mudanças. O gênero combinou a recuperação da tradição com a velocidade do novo tempo (Gomes apud Carvalho, 2010, p. 47-48)

A principal característica da Gazeta de Notícias é o destaque que dá à literatura e à informação. De tiragem diária, possuía em suas páginas telegramas nacionais e internacionais, notícias diversas, crônica literária, o folhetim, a sessão de sérvios e anúncios. O periódico era vendido "por toda a cidade, nos quiosques, nas pontes das barcas, nas estações de bondes e em todas as estações da Estrada de Ferro D. Pedro II" (CARVALHO, 2010, p. 40). Nesse movimento, novas

tendências comerciais surgiram, inseridas em certo espírito sensacionalista. Elemento que está presente em João do Rio, como podemos apontar nos destaques dados a série e, em especial, as reportagens sobre as religiões afro-brasileiras: seja na forma de anúncios na primeira página, em manchetes destacadas e em anúncios emoldurados e a ênfase dada na repercussão das mesmas, exaltando sempre seu lado exótico, aguçando a curiosidade dos leitores. Reitero assim que, no jornal a informação, "[...] mescla-se com a elaboração de um discurso, com a comunicação de valores e ideias, com os projetos de agir sobre a sociedade, com a necessidade de interagir com fatores políticos e econômicos" (BARROS, 2023, p. 33)

O INQUÉRITO DA GAZETA: AS RELIGIÕES NO RIO

Dentre as mais diversas notícias publicadas no periódico carioca *Gazeta de Noticias* na data de 22 fevereiro de 1904, segunda-feira, é anunciada como manchete principal uma nova série de reportagens: "*As religiões no Rio: inquerito da Gazeta*". Logo abaixo, na primeira página, o anúncio que complementa a manchete diz:

Imagem 1: As Religiões no Rio

Fonte: Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 22 fev. 1904, p. 1.

Assim inicia-se às publicações das crônicas-reportagens que compuseram a obras *As Religiões no Rio*. Nessa mesma página temos a primeira reportagem da série que em breve ganharia sucesso: *A nova Jerusalém*. A reportagem é assinada por João do Rio, já mencionado, pseudônimo de Paulo Barreto. Tais publicações ocorreram ao longo dos meses de fevereiro, março e abril, mais especificamente até o dia 21 de abril de 1904, totalizando 22 reportagens sobre diferentes denominações e grupos religiosos presentes na então capital da República, todos percebidos e descritos pelo olhar de João do Rio.

Há entre os trabalhos especulações sobre a origem da inspiração do cronista para publicar a série. Na versão dele mesmo, a ideia é atribuída a um amigo: Victor Viana[36]. A maioria dos autores também deixam em aberto a possibilidade de ser inspirado na série publicada por Jules Bois[37] no *Le Figaro* e editada em 1894 no volume *Les petites réligions de Paris*[38]. É interessante contextualizar de que maneira se dá o desenrolar das publicações das reportagens que compõem a obra literária fonte deste trabalho principalmente por percebermos sua repercussão. Esse fato é estudado em outros trabalhos sobre *As Religiões no Rio*, sobre a vida de pessoas mencionadas, ou ainda, sobre práticas de repressão policial no período e as resistências geradas a partir disso, como já citado em tópico anterior. O que chama a atenção ao percorrer entre os jornais, é que não foram encontrados indícios da recepção do público sobre as primeiras reportagens do inquérito, o que se tem desde o início é a divulgação da mesma, principalmente pela *Gazeta de Notícias.* Porém, a partir da ocasião da publicação do oitavo artigo da série, o primeiro sobre o universo das crenças afro-brasileiras, intitulado *No mundo dos feitiços: os feiticeiros*, na data de 09 de março de 1904, começamos a perceber a interação e visões de recepção das reportagens. A *Gazeta* faz questão de anunciar pontualmente o lançamento de cada nova reportagem, bem como suas repercussões. Entre os dias 10 e 20 de março diversas notícias e anúncios sobre o tema são publicados, demonstrando tanto o interesse do público, como também e, principalmente, do próprio jornal em evidenciar o universo religioso afro-brasileiro.

Tanto é que já no dia seguinte à essa primeira publicação sobre o feitiços, em 10 de março de 1904, a *Gazeta* anuncia:

---

[36] Victor Viana (1881-1937) foi um advogado, jornalista e historiador brasileiro e amigo pessoal de João do Rio. Cf. RODRIGUES, João Carlos. João do Rio: uma biografia. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996

[37] Henri Antoine Jules-Bois (1868-1943) foi um escritor francês que escreveu obras sobre o que se chama de "ocultismo", como "Le Satanisme et la magie" (1895)

[38] De estrutura semelhante - um narrador que visita templos de religiões pouco conhecidas pela maioria dos habitantes daquela grande metrópole -, há quem diga, no entanto, que a semelhança fica apenas no âmbito da proposta e de alguns tópicos abordados. É interessante constar que a partir da pesquisa ao acervo da Biblioteca Paulo Barreto, do Real Gabinete Português de Leitura, comprova-se a existência de diversas obras escritas por Jules Bois na coleção. Ou seja, no mínimo João do Rio teve contato com o autor e suas ideias. Vale ressaltar que Bois também havia publicado sua pesquisa, primeiramente, enquanto série de reportagens em um periódico de grande circulação e, posteriormente, depois de repercussões e considerável número de cartas enviadas sobre as reportagens – como o próprio autor relata na introdução da obra – foi reorganizada e publicada em livro. Ainda pensando nessa relação, João do Rio cita nominalmente Jules Bois, demonstrando conhecer suas obras e impressões sobre religião. A citação ocorre no capítulo "Dias de Burla" da obra *Os dias passam* (1912). Esse capítulo trata sobretudo do chamado "baixo espiritismo" ou "falso espiritismo", que foi investigado novamente, mais a fundo pelo autor no ano de 1908, resultando em uma série de reportagens para a *Gazeta de Notícias*, intitulada "O balanço do milagre/o falso espiritismo", reunidas em 1912 para integrar o livro citado.

> os animismos dos nossos pretos minas causou tamanho sucesso que os proprietários das casas de fonógrafos andaram a procura de Antonio, o negro de Lagos, para lhes cantar as cantigas africanas. Antônio foi encontrado, mas recusou, receoso de que a máquina que fala ofendesse os *orixalás*. A *Gazeta de Notícias* continuará amanhã a tratar dos negros minas, descrevendo as *yauôs*, ou as filhas-de-santo[39].

Os chamados "animismos dos nossos pretos minas" dizem respeito às práticas religiosas afro-brasileiras inicialmente mapeadas por João do Rio neste primeiro artigo, com o auxílio de um informante: Antonio Mina, que guia o autor entre os candomblés do Rio de Janeiro[40].

Passados dois dias, em 13 de março de 1904, temos na primeira página do jornal o anúncio "As Religiões no Rio. Amanhã: Os feitiços."[41] e na segunda página da mesma edição a seguinte notícia:

> As Religiões no Rio. Os nossos artigos sobre os pretos minas puzeram em polvorosa os feiticeiros e as mãis de santo. Essa pobre gente não sabe como esconder as sopeiras, os fetiches, as bugigangas, receiando a visita da policia. Hontem os feiticeiros reuniram-se, porque há entre elles uma espécie de maçonaria.
>
> - Foi gente nossa que disse o *eró*!
> - E' preciso saber quem mostrou o segredo!
>
> Para saber de tudo, os feiticeiros reunir-se-ão hoje à tarde na casa de Emmanuel Ojó, á rua doas Andradas próximo ao largo do Capim. Emmanuel Ojó é um preto que se veste de branco, fala inglez, para sempre á porta do Globo e é quem decide nos momentos de perigo. Ojó vai adivinhar quem é Antonio, o africano que nos tem contado e nos tem feito ver as scenas incríveis do culto bárbaro. Amanhã contaremos como se preparam os feitiços.[42]

Apenas dois dias depois, Em 15 de março de 1904, a *Gazeta* anuncia "As Religiões no Rio: Amanhã: A casa das almas"[43] e traz ainda uma retificação de nomes dos feiticeiros, bem como anuncia a chegada de um novo: Sanin. Ao lançar a reportagem *A casa das almas*, há a exposição de uma caricatura na Gazeta: "Feiticeira instruindo em orações do rito uma candidata ao sacerdocio. (Religiões no Rio)"

Passados alguns dias, em 19 de março, é pré-anunciada a Galeria dos Feiticeiros, que seria publicada no dia seguinte: "Na nossa edição de amanhã poderão os leitores da Gazeta encontrar alguns retratos de feiticeiros célebres. Esses retratos custaram um pouco. Os feiticeiros andam assustados com as nossas

---

[39]Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,10 mar 1904, p. 01.

[40] FARIAS, Juliana Barreto. Entre identidades e diáspora: negros minas no Rio de Janeiro (1870-1930). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em História Comparada, IFCS/UFRJ, 2004. Investiga os processos criminais de Antônio Mina.

[41] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,13 mar 1904, p. 01.

[42] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,13 mar 1904, p. 02.

[43] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,15 mar 1904, p. 02.

notícias, e escondem-se."[44] Na edição de domingo, 20 de março de 1904, temos o seguinte anúncio:

> Foi tal a curiosidade despertada pelos artigos de João do Rio sobre os nossos feiticeiros, que damos hoje alguns retratos dos mais temíveis exploradores da credulidade pública. O feiticeiro não tira nunca o retrato para não ser victima do feitiço em imagem. Uma dessas caras, incrivelmente feias, queimada e pulverizada ao vento com certas e determinadas rezas pode levar a morte aos indivíduos retratadoss. Sem o negro Miguel, que indicou ao nosso photographo varios desses typos para as instantaneas, seria impossivel estampar hoje a physionomia desses grandes (ilegível) do tendal da crença[45].

A população negra e pobre, e seus feitiços parecem ter despertado tanta curiosidade e ao mesmo tempo pavor em João do Rio que o mesmo continua a visitá-los, naquele mesmo ano e no ano seguinte. Dá início em maio de 1904 à série "A pobre gente" também para a *Gazeta de Notícias*, na qual percorre as ruas descrevendo os mendigos. Nesse inquérito, publica "O sono da miséria", em junho de 1904, no qual o autor narra sua "aventura" de acompanhar uma invasão policial a uma "rótula" muito similar às narradas nas reportagens anteriores. Ainda no mesmo mês é publicado na *Gazeta* o artigo "S. João entre os Africanos", sobre um terreiro de candomblé da rua Barão de São Félix que teria visitado. Ainda sobre as religiões afro-brasileiras publica em dezembro na revista *Kosmos* "O Natal dos africanos", quando na companhia de Antônio visita os candomblés e narra sobre as histórias de Xangô e Oxum. Já em 1905, publica "Afoché"[46] no qual relata sobre o carnaval "entre os africanos" e o cordão Rosa Branca. Em 13 de maio de 1905, quando teoricamente se comemoraria a abolição da escravidão, publica "Negros ricos"[47], sobre uma possível classe média negra no Rio de Janeiro.

Em 05 de dezembro de 1904 é lançado pela Tipografia da *Gazeta de Notícias* o livro *As Religiões no Rio*. A obra é posta à venda na famosa e prestigiada Livraria Garnier, editora que realiza sua segunda edição, já em 1906. A dedicatória é em nome de Manuel Jorge de Oliveira Rocha, amigo de João do Rio, conhecido como Rochinha, português e fundador do jornal *A Notícia*, em 1894. Na contracapa possui uma *portrait-charge* (caricatura) que representa o autor da obra. Vemos em perfil um homem gordo, de terno, chapéu e charuto na mão. Segundo O'donnell (2008) a primeira edição, teve vendagem recorde no país de 8 mil exemplares até 1910, quando já haviam sido lançadas oito edições da obra. A *Gazeta* noticia o sucesso diversas vezes "Está quasi exgotada a primeira edição do livro As Religiões no Rio."[48] Ou "Continua o sucesso da venda do livro As Religiões no

[44] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,19 mar 1904, p. 01.
[45] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 20 mar 1904, p. 05.
[46] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,02 mar 1905, p. 01-02.
[47] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,13 maio 1905, p. 03-04.
[48] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,15 dez 1905, p. 01.

Rio, em que João do Rio contou os mysterios dos feiticeiros, das cartomantes e dos falsos spiritas. A casa Garnier tem quasi esgotada a edição."[49]

Além disso, há menção de uma carta direcionada a João do Rio por parte do diretor do "Hospicio de Alienados", Dr. Afranio Peixoto: "Caro João do Rio. Mandei juntar teu bello livro *As Religiões no Rio* à Bibliotheca dete Hospicio: espero que os estudiosos possam, muita vez, ahi rastrear o processo psychologico de vesanias aqui tratadas. Eis, pois, como teu inquerito de vida cariosa tem uma applicação scientifica: talvez vem de todos suspeitada."[50]"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, podemos perceber as circulações do discurso jornalístico-literário de João do Rio e a construção de um movimento enunciativo pelo autor sobre a diversidade religiosa da cidade. Ao dialogar a publicação das crônicas sobre as religiões afro-brasileiras e suas repercussões investigadas no periódico, pode-se relacionar a prática discursiva com sua historicidade, a partir do que Orlandi (2005) designa-o enquanto "memória discursiva": o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, um já dito que está na base do dizível, ou seja do que é possível dizer. Ampliando mais: do que seria possível dizer diante de uma memória discursiva e a partir de uma ficcionalidade possível diante da situação do sujeito no mundo. Tais aspectos e diálogos interdiscursivos são relevantes não tanto pelo valor de busca contextual e de dados, mas principalmente porque afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada, fato que traz complexidade à construção do conhecimento histórico, tanto sobre as crenças religiosas, como também, e sobretudo, sobre os discursos e ideias produzidos sobre as mesmas.

REFERÊNCIAS

BARROS, J. D'Assunção. *O jornal como fonte histórica*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2023.

CARVALHO, Marcela M. de. *Babel da crença*: candomblés e religiosidade na belle époque carioca. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. Rio de Janeiro, 2010.

MAGALHÃES JR., Raimundo. *A vida vertiginosa de João do Rio*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

O'DONNELL, Julia. *De olho na rua*: a cidade de João do Rio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

[49] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 11 dez 1904, p.01

[50] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro,15 dez 1904, p. 01-02

ORLANDI, E. *Análise de Discurso*. Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2005.

PRANDI, R. As religiões afro-brasileiras nas ciências sociais: uma conferência, uma bibliografia, *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, 2007.

REIS DO NASCIMENTO, R. João do Rio e as religiões praticadas na capital brasileira no início do século XX. *Sacrilegens* , [S. l.], v. 16, n. 2, p. 250-269, 2020.

RIO, João do. *As religiões no Rio*. Paris: Garnier, 1906.

RODRIGUES, João Carlos. *João do Rio*: vida, paixão e obra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SERAFIM, V. F.; SANTOS, T. B. dos. João do Rio e a história das religiões afro-brasileiras. *Mouseion*, Canoas, n. 17, abr., 2014, p. 41-60.

A INTOLERÂNCIA RELIGIOSA NO AMBIENTE DE TRABALHO: ANÁLISE DAS CONDUTAS DISCRIMINATÓRIAS NO BRASIL FRENTE ÀS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA

Camila de Oliveira Bernardino[51]
Cristiane Feldmann Dutra[52]

Resumo

Esta pesquisa abordou a problemática da intolerância religiosa, tema que vem sendo enfrentado há muito tempo pelo nosso país e no mundo. O aprofundamento da pesquisa será no ambiente de trabalho, analisando as condutas discriminatórias no Brasil frente as religiões de matriz africana. Deste modo, é possível analisar em um panorama geral e específico no país como as práticas dessas condutas perante a este grupo religioso específico podendo resultar em consequências legais. Por este motivo, através de uma análise das últimas decisões dos nossos tribunais será possível verificar em números e fatos as ocorrências no Brasil. Assim, o presente estudo seguirá a metodologia qualitativa, lógica-dedutiva, permitindo um procedimento metodológico através da legislação, doutrina, revisão bibliográfica, dados gerais e específicos, e aprofundamento de decisões frente aos casos que serão apresentados.

Palavras-chave: Intolerância. religião. trabalho.

INTRODUÇÃO

A intolerância religiosa no ambiente de trabalho é um problema que vem sendo enfrentado há muito tempo em nosso país e no mundo. As consequências das condutas discriminatórias com relação as religiões de matriz africana, sendo estas religiões as mais afetadas em um panorama geral, afeta não somente o psicológico para quem enfrenta este tipo de conduta, mas também gera impactos legais que serão abordados ao decorrer deste trabalho.

Sendo assim, o presente trabalho de conclusão de curso tem como tema central a intolerância religiosa no ambiente de trabalho, e sua delimitação será analisar as condutas discriminatórias no Brasil frente as religiões de matriz africana.

Por este motivo, é necessário voltar o estudo para o seguinte problema de pesquisa: "Quais são as manifestações no ambiente de trabalho, e os impactos

[51] Acadêmica do curso de Direito no Centro Universitário Cesuca. E-mail: camilabernardino240299@gmail.com
[52] Doutora em Educação pela Universidade LaSalle. Endereço eletrônico: cristiane.feldmann@hotmail.com

das condutas discriminatórias contra as religiões de matriz africana no Brasil, e as medidas que podem ser realizadas para a promoção de um ambiente de trabalho inclusivo e digno?". Atribuindo a presente pesquisa um objetivo geral, sendo ele analisar de forma abrangente as manifestações, condutas, e os impactos que a intolerância religiosa pode gerar no ambiente de trabalho, trazendo dados e informações que tratem do tema.

Deste modo, como forma de aprofundamento foi atribuído 3 objetivos específicos, sendo eles identificar quais tipos de condutas as pessoas pertencentes as religiões de matriz africana enfrentam no ambiente de trabalho no Brasil, demonstrar os dados existentes quanto ao tema para trazer maior clareza em números de pessoas afetadas pela intolerância, bem como dados gerais em análise dos casos trazidos para fortalecer o presente estudo, e informar as políticas, leis, convenções, projetos e ações sendo realizadas para promover a melhoria no ambiente de trabalho e pais como um todo.

Assim, o presente tema foi escolhido de maneira pessoal, acadêmica e jurídica. Pessoal, porque é de grande interesse o aprofundamento quanto ao tema em questão, por já ter evidenciado e vivido algo semelhante no ambiente de trabalho. Acadêmico, porque este tema gera dúvida no atual sobre quais condutas são vivenciadas pelas pessoas pertencentes a religiões de matriz africana, e quais as possibilidades de melhoraria no ambiente de trabalho para que todas as religiões sejam respeitadas. Jurídico, porque existem muitas leis que protegem não somente a todas as pessoas pertencentes a religião ou não, mas como existem leis específicas que abarcam as religiões de matriz africana, inclusive disposto em nossa Constituição Federal a liberdade religiosa, e ainda são diversas as condutas discriminatórias no ambiente de trabalho, contrariando a nossa legislação.

Deste modo, no capítulo 2, busca-se um conceito para intolerância religiosa, destacando-se na seção 2.1 o proselitismo religioso.

No capítulo 3, discute-se os direitos e garantias fundamentais à religião. Já no capítulo 4, é apresentado e estudado as condutas discriminatórias no ambiente de trabalho brasileiro frente as religiões de matriz africana. Por último, no capítulo 5, são apresentados métodos de prevenção e mitigação para promoção de um ambiente de trabalho mais saudável.

A presente pesquisa seguirá a metodologia qualitativa, lógica-dedutiva, permitindo um procedimento metodológico através da legislação, doutrina, revisão bibliográfica, dados gerais e específicos, e aprofundamento de decisões frente aos casos que serão apresentados.

Conceito de intolerância religiosa

Para definirmos um conceito, é importante retratar que a intolerância religiosa emergiu e tornou-se fonte das maiores perseguições de minorias através do Brasil e do mundo. De forma frequente, é acompanhada de atitudes não

limitadoras com relação à intolerância, resultando em atitudes discriminatórias. Elementos como o racismo, fatores econômicos e sociais, geralmente estão frequentes em uma manifestação sobressalente ao desrespeito (Fernandes, 2017, p. 117).

Antes de abordarmos o direito à liberdade religiosa nas leis brasileiras, é importante revisitar a imigração para o Brasil e a chegada das religiões africanas. A chegada de africanos trouxe suas ricas culturas ao Brasil. Antes da colonização portuguesa, os índios viviam da caça e da pesca, realizando poucas atividades. Com a expansão colonial, a demanda por mão de obra levou ao tráfico de africanos. A cultura africana, com suas tradições religiosas, costumes e artes, contrastou com o cristianismo católico da época. A partir do século XVI, mais de cinco milhões de africanos chegaram ao Brasil, trazendo sua força de trabalho, religiões e línguas (Santana, 2023, p. 21).

Assim, votando os olhares ao atual, a liberdade de crença e exercício de culto são abarcados e protegidos em nossa atual Constituição Federal de 1988, disposto no art. 5º e seus incisos, nos chamados "Direitos e Garantias Fundamentais", sendo inviolável tal direito, vejamos:

> Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

Esta liberdade religiosa também é protegida além de nossa Constituição Federal, pois no Brasil é existente um Estatuto chamado "Estatuto da Igualdade Racial", Lei 12.288/2010, onde trata o tema como garantia de Direitos em forma semelhante à nossa Constituição. De maneira mais específica, esta Lei trata em seus arts. 23º e 24º sobre a liberdade do exercício de cultos religiosos de matriz africana, fonte de embasamento para o nosso tema de pesquisa:

> Art. 23. É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias. Art. 24. O direito à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana compreende. (Estatuto da Igualdade Racial, lei 12.288, 2010)

Desta maneira, fica evidente que a intolerância religiosa não é permitida por nossas Leis Brasileiras, a forma de ser rechaçada a sua possível prática. Como o próprio Estatuto evidencia as práticas religiosas de matriz africana, fonte de liberdade e consciência. Assim, é importante ressaltar que o Brasil é um país laico, onde a prática da intolerância religiosa não deve prosperar. Pois, é devido a todo

cidadão a proteção contra agressões verbais e psicológicas, que porventura, se manifestem através da destruição de imagens religiosas, falas preconceituosas, até mesmo a tentativa de homicídio, entre outras diversas práticas. Mesmo com o Brasil contemporâneo, é evidente que o tema afeta a todas as camadas sociais e, é resultado de perseguições e atos preconceituosos (Adão, 2022, p. 301).

Assim, a Constituição Federal faz início afirmando o exercício dos direitos sociais e individuais, sendo a liberdade um ponto importante destacado em nosso preambulo. Portanto, a Intolerância Religiosa representa em grande afronta e gera impacto diretamente a convivência social individual (Silva, 2020, p. 32).

Dentre todas estas convicções e informações trazidas até o momento. É de suma importância compreendermos as diferenças entre preconceito, intolerância e discriminação, pois ao longo desta análise precisaremos relacionar o que de fato comporta a Intolerância Religiosa. Destacaremos que, a Intolerância e o preconceito não são sinônimos, pois o preconceito faz jus ao conjunto de opiniões sem análise crítica, e a intolerância é a forma recusável de aceitar determinados pensamentos, ações, ou até mesmo convivência mútua em qualquer ambiente, em determinados grupos ou pessoas. Por este motivo, ao longo deste capítulo falamos sobre a tolerância ser o inverso de intolerância, pois indica a convivência pacífica. Porém, até mesmo a forma de tolerar poderá conter elementos que indiquem o preconceito (Andrade; Teixeira, 2020, p. 65-66).

Neste sentido, para entendermos melhor alguns outros aspectos relacionados a Intolerância Religiosa, passemos ao próximo tópico para entendermos um pouco sobre Proselitismo, tema atual utilizado por nossos Tribunais.

O Proselitismo Religioso

Para darmos início as compreensões com relação ao conceito de Proselitismo, é crível iniciar com uma análise recente da 8ª Turma do TRT da 4ª Região sobre o Proselitismo no ambiente de trabalho:

> EMENTA RECURSO ORDINÁRIO DO RECLAMANTE. DANO MORAL. PROSELITISMO RELIGIOSO. A responsabilidade civil do empregador é pressuposto do dever de pagar a indenização por danos morais assegurada pelo art. 5º, V e X, da CF, bem como pelos arts. 186 e 927 do CC. Caso no qual o sócio administrador da empresa, Testemunha de Jeová, irmão do reclamante, praticante de religião de matriz afro-brasileira, não apenas repudiava a escolha religiosa do seu irmão funcionário, como também a presença de objetos religiosos na casa em que residia, a qual também servia de filial da empresa. Mensagens de whatsapp e prova testemunhal indicando proselitismo religioso do sócio administrador no âmbito profissional, em violação à intimidade e ao art. 5º, VI, CF. Entendimento de que a vinculação ou não a certa religião é ponto sensível da intimidade, dialogando com os

> aspectos mais profundos da filosofia e da crença de cada um. Dano moral indenizável. (TRT da 4ª Região, 8ª Turma, 0020592-94.2020.5.04.0271 ROT, em 13/12/2023, Desembargadora Luciane Cardoso Barzotto)

O caso em análise objetiva em grande ponto o estudo com relação ao proselitismo. Neste contexto, a liberdade religiosa é separada em dois campos diferentes, sendo a liberdade negativa e positiva, e abrangem alguns aspectos, sendo um deles a liberdade de fazer proselitismo. A liberdade positiva refere-se a manifestar, defender ou fazer propaganda de suas crenças religiosas. Já a liberdade negativa, pode ser relacionada ao direito de não ser afetado por posição religiosa, ou em não obrigação a seguir determinada crença e religião (Gaudêncio, 2017, p. 56).

Assim, a definição buscada para o termo proselitismo é o conceito de "tentativa de Convencimento", segundo uma breve análise no tópico referenciado.

Desta maneira, é verídico concluir que o proselitismo está presente em diversas formas no cotidiano religioso, e que pode ser uma conduta positiva ou negativa dependendo de como será praticada.

Nesta senda, podemos analisar um trecho da obra de Sarlet, Marinoni e Mitidiero, que ilustram algumas questões da liberdade religiosa em afronta ao tema proselitismo (sendo parte da liberdade), e que levam as práticas ao choque e contrapartida aos Direitos Fundamentais:

> A liberdade religiosa (incluindo a liberdade de culto e de organização religiosa) também pode entrar em conflito com a própria liberdade de expressão e comunicação inclusive a liberdade artística, como se verifica no caso de charges ofensivas a determinada orientação ou prática religiosa, ou mesmo obras literárias e outras formas de expressão439. Problemas como o proselitismo no ambiente do trabalho ou mesmo o assédio religioso,440 a possibilidade de distribuição de panfletos e outros meios de divulgação da crença em espaços públicos, a possibilidade do uso do véu ou outros símbolos religiosos em estabelecimentos de ensino ou no local de trabalho, a legitimidade constitucional dos feriados religiosos e a discussão em torno do quanto a objeção de consciência, especialmente por motivos religiosos, deve assegurar a realização de provas e concursos públicos em horário apartado, são apenas alguns dos conflitos e problemas de interpretação que se tem oferecido ao debate na esfera da política e do direito, resultando em decisões judiciais nem sempre simétricas quando se observa o cenário internacional (Sarlet; Marinoni; Mitidiero, 2024, p. 250)

Vale dizer que, ao mesmo tempo que a lei abrange tal liberdade de religião, e o proselitismo faz parte desta prática de liberdade, deve-se atentar para as condutas com relação ao coletivo. Como por exemplo, o citado pelos autores, os

próprios conflitos de interpretação e que geram debates políticos com relação a legislação.

Assim, compreende-se que o proselitismo pode ser realizado, porém, da forma correta, para que o direito ao espaço religioso do outro seja preservado. Contudo, passemos ao próximo capítulo para melhor compreensão dos Direitos Fundamentais frente aos casos repercutidos ao tema desta presente pesquisa.

Dos direitos e garantias fundamentais à religião

Em uma análise abrangente é verídico citar o Estado Democrático de Direito e sua posição exteriorizada. O que significa dizer que, ao analisar o Estado Democrático de Direito como um todo, é correta a análise com relação ao Estado laico pelo fator de proteção equitativa perante a diversidade da sociedade (Ferreira, 2019, p. 14).

Assim como disciplina Piovesan sobre a institucionalização dos Direitos e Garantias fundamentais, como marco a denominação do Estado Democrático de Direito e a Constituição mais avançada da história, vejamos:

> Preliminarmente, cabe considerar que a Carta de 1988, como marco jurídico da transição ao regime democrático, alargou significativamente o campo dos direitos e garantias fundamentais8, colocando-se entre as Constituições mais avançadas do mundo no que diz respeito à matéria. Desde o seu preâmbulo, a Carta de 1988 projeta a construção de um Estado Democrático de Direito, "destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (...)". Se, no entender de José Joaquim Gomes Canotilho, a juridicidade, a constitucionalidade e os direitos fundamentais são as três dimensões fundamentais do princípio do Estado de Direito9, perceber-se-á que o Texto consagra amplamente essas dimensões, ao afirmar, em seus primeiros artigos (arts. 1º e 3º), princípios10 que consagram os fundamentos e os objetivos do Estado Democrático de Direito brasileiro. (Piovesan, 2013, p. 85)

Deste modo, cabe ressaltar que o texto acima aborda a Carta Magna como um marco importante para área jurídica, ao ponto em que a Constituição trata as relações democráticas desde o seu preâmbulo, reafirmando em seus artigos que tratam dos Direitos e Garantias Fundamentais sobre a liberdade, e a garantia de direitos primordiais a Dignidade Humana.

Assim, tratando de Direitos Humanos, adiantou-se a necessidade de regulamentar uma estrutura para criação de competência e comissão, sendo aprovada em 1969 como o "Pacto de São José de Costa Rica" (Convenção Americana sobre Direitos Humanos), sendo aprovada no referido ano, mas somente vigorando em 1978, e ratificado pelo Brasil em 1992 (Branco, 2024, p. 169).

Em se tratando de debate na atualidade, a internacionalização e formas de concepção dos Direitos Humanos, é importante e inegável lembrar sobre o surgimento dos Direitos Humanos como um todo. O termo ganhou destaque após a Segunda Guerra Mundial, em contrapartida as atrocidades vividas pelo mundo após aquele momento. Ressalva para as atrocidades vividas pela humanidade frente ao Nazismo, e a desumanidade pela Pessoa Humana. Assim, a concepção contemporânea dos Direitos Humanos tem o marco inicial na Declaração Universal de 1948, reafirmada pela Declaração de Viena de 1993. (Veiga, 2016, p. 71-72).

Conforme vem sendo abordado até o momento, existe legislação em promoção a liberdade, e que tratam das tratativas com relação as diferenças. Por este motivo, quando falamos em diferenças, é sábio enfatizar que o conceito de diferença não deve ser atrelado a discriminação, em contrário, é princípio para a realização da igualdade conforme trata a Constituição Federal (Veiga, 2016, p. 78).

Assim, a nova Reforma Trabalhista (lei 13.467/2017) trouxe em suas disposições artigos relevantes, como por exemplo o art. 510-B, V, que trata sobre a inclusão da comissão de representantes dos empregados, vejamos: "A comissão de representantes dos empregados terá as seguintes atribuições: V - assegurar tratamento justo e imparcial aos empregados, impedindo qualquer forma de discriminação por motivo de sexo, idade, religião, opinião política ou atuação sindical" (Lei 13.467, 2017).

Esta inclusão em questão de representatividade foi um marco importante trazido pela reforma. Assim, a Convenção nº 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), consolidada pelo decreto lei nº 10.088 de 2019, editados pelo Poder Executivo Federal, dispõe sobre a promulgação das convenções da OIT (Organização Internacional do Trabalho (Brasil, 2019).

Seguindo neste viés, o Senado Notícias, disponibilizou em 12/01/2023 a notícia da publicação referente a sanção do atual presidente com relação a alteração trazida pela Lei 14.532/2023, que altera a Lei 7.716/1989 (Lei do Crime Racial) para tipificar como crime de racismo a injúria racial, importando dizer que todos os crimes previstos na Lei 7.716/1989 terão suas penas aumentadas, assim a agravante abrangeu também os crimes relacionados a discriminação ou preconceito em relação a raça, cor, etnia, religião, e outras mudanças. Seguindo este viés, o decreto nº 65.810/1969 promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial. Ao analisar o referido decreto, é possível verificar a abordagem com relação a religião, e a abordagem da Convenção sendo abarcada frente a promoção a disseminação a qualquer discriminação. Vejamos o artigo V, que estabelece "vii) direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião" (Brasil, 1969).

Ao evidenciar a legislação vigente, o decreto nº 7.037/2009 aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), estabelecendo diretrizes para as questões de orientação e interação com a democracia entre Estado e a

Sociedade Civil como um todo (Brasil, 2009). Importante trazer ressalva ao "Objetivo estratégico VI, c)" do decreto nº 7.037/2009, revogado pelo decreto nº 7.177/2010, que anterior a sua revogação estabelecia: "Desenvolver mecanismos para impedir a ostentação de símbolos religiosos em estabelecimentos públicos da União", e após a sua revogação estabelece: "Art. 7º Ficam revogadas as ações programáticas "c" do Objetivo Estratégico VI - Respeito às diferentes crenças, liberdade de culto e garantia da laicidade do Estado [...] (Brasil, 2010).

Desta forma, quando pensamos na expressão "intolerância religiosa", é comum a descrição como um conjunto de ideologias, ou atitudes ofensivas a rituais, ou a práticas religiosas não preponderantes, com maior influência, sendo para estes casos comum o discurso de ódio ferindo a liberdade e a Dignidade Humana (Nogueira, 2020, p. 39).

No Brasil, foram instituídas algumas Leis, como por exemplo, a Lei n.º 11.635, de 27 de dezembro de 2007, na qual institui o Dia Nacional de Combate a Intolerância Religiosa (Brasil, 2007).

Sobre este dia importante, o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, publica em 21/01/2024, e atualiza 01/02/2024, uma matéria sobre o Dia Nacional de Combate a Intolerância Religiosa e o reforço ao Canal de Denúncias do Disque 100 para o alarmante crescimento referente as violações por intolerância religiosa no Brasil, no qual obteve um crescimento de 80% no País entre 2022 e 2023. A matéria informa que o Brasil atingiu 2.124 violações dos Direitos Humanos relacionadas a registros sobre Intolerância Religiosa (MDHC, 2024).

Sendo assim, no próximo tópico iremos verificar as condutas discriminatórias que são abordadas no ambiente de trabalho brasileiro frente as religiões de Matriz Africana para um estudo aprofundado dos casos no Brasil por Intolerância Religiosa.

Das condutas discriminatórias no ambiente de trabalho brasileiro frente às religiões de matriz africana

Para iniciar este tópico, primeiramente é necessário compreender a respeito da evolução histórica da legislação trabalhista no Brasil. Deste modo, a política trabalhista no Brasil surge a partir de Getúlio Vargas, no ano de 1930, sendo o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio criado no mesmo ano. Após isso, a primeira Constituição a abordar temas e assuntos relevantes ao Direito do Trabalho foi a Constituição de 1934, em seu art. 121. O marco importante de 1937 foi a Carta Constitucional decorrente do golpe de Getúlio Vargas, gerando diversas problemáticas, como por exemplo, o Sindicato único com intervenções diretas do Estado. Seguindo esta linha, foram criadas várias normas trabalhistas dispersas, por este motivo, surge o Decreto nº 5.452/1943, no qual aprova a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Martins, 2020, p. 31).

Após essa abordagem inicial do surgimento das legislações trabalhistas, de forma breve, trazendo surgimentos importantes, será necessário definirmos os conceitos de empregado e empregador. Deste modo, analisemos o conceito de empregado para Delgado: "Empregado é toda pessoa natural que contrate, tácita ou expressamente, a prestação de seus serviços a um tomador, a este efetuados com pessoalidade, onerosidade, não eventualidade e subordinação" (Delgado, 2019, p. 420).

Nesta mesma sequência, Martins descreve o conceito de empregador: "Empregador a empresa, individual, ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviços" (Martins, 2020, p. 99).

Através do tempo e dos conceitos elencados acima, conseguimos visualizar empregado e empregador no tempo, com relação ao surgimento de cada Legislação ao passar dos anos. Porém, para Nogueira a estrutura normativa reflete em algo diferente, vejamos:

> A estrutura normativa, contudo, foi apenas um reflexo do olhar que a sociedade lançava para as religiões de matriz africana – uma realidade que se mantém até os dias atuais e é vista de modo explícito dentro do ambiente de trabalho. Neste, o hipossuficiente econômico muitas vezes se encontra em uma situação de vulnerabilidade diante do poder diretivo do patrão ou sob a influência de outro empregado, que se utiliza disso para transformar o ambiente de trabalho – normativamente, um centro ecumênico – em um local de forçosa aderência ou negação de determinada religião ou modo de manifestá-la (Nogueira, 2020, p. 27)

A partir destes conceitos, é interessante dar início a análise de caso a partir de decisões importantes que irão cotejar a presente pesquisa. Assim passemos a análise:

> EMENTA DANO MORAL. DISCRIMINAÇÃO RELIGIOSA. A propagação de fala depreciativa acerca de suposto aspecto religioso da empregada, que reproduz estigmatização fruto de um preconceito estrutural em face de religiões de matriz africana, configura desrespeito à liberdade religiosa, direito humano previsto em normas internacionais (DUDH, art. 1º e 18; PIDCP, art. 2º e 18; Pacto de San Jose da Costa Rica, art. 1º e 12; e Declaração Sociolaboral do Mercosul, art. 4º), denotando discriminação religiosa (vedação preconizada pela CF, art. art. 5º, VI, VIII e X e CLT, art. 510-B, V). Dano moral in re ipsa, ainda que decorrente de ato único e pós-contratual. (TRT-4 - ROT: 00204947920215040302, Relator: BEATRIZ RENCK, Data de Julgamento: 26/10/2023, 6ª Turma)

Analisando a presente decisão acima, é possível observar algumas escritas interessantes que consubstanciam a presente decisão, como por exemplo a frase "in re ipsa", que significa "culpa presumida", segundo Maria Helena Diniz:

“CULPA IN RE IPSA”. Direito civil. Aquela em que, ante a dificuldade de se provar o nexo de causalidade entre a conduta culposa e o dano, reverte-se o ônus da prova, presumindo-se a culpa do agente, que deverá provar o contrário. Trata-se da culpa presumida” (Diniz, 2022, p. 160).

Ao analisar o interior teor desta presente decisão vemos que o Magistrado da 6ª Turma do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região no transcorrer de sua decisão utiliza a seguinte argumentação:

> [...] na dispensa da reclamante a gestora passou a falar para os demais colegas que agora ela ia ter se cuidar porque a laborista "ia fazer uma macumba" para ela, por causa da dispensa, passando a falar da autora de modo pejorativo e debochando da sua religião, sem qualquer respeito. Esse deboche foi propagado pela empresa, fato este que chegou a conhecimento da autora [...] (TRT-4 - ROT: 00204947920215040302, Relator: BEATRIZ RENCK, Data de Julgamento: 26/10/2023, 6ª Turma)

Perante a decisão é necessário atentar-se para a legislação utilizada pelo magistrado para embasar e dar fundamento ao julgado, como por exemplo o art. 510-B, V, da CLT: “Assegurar tratamento justo e imparcial aos empregados, impedindo qualquer forma de discriminação por motivo de sexo, idade, religião, opinião política ou atuação sindical” (Lei 13.467/2017). As práticas e falas do empregador neste presente caso são fortes e imparciais, falas nas quais ferem o Direito do trabalhador como é justo observar.

Em consulta ao site GOV, foi possível verificar e extrair informações interessantes do chamado “balanço anual”, no qual contém informações dos números de casos registrados nos canais de denúncia do disque 100. Assim, no ano de 2018, a análise foi realizada com um registro separado por religião, numerando as religiões que sofreram mais ataques naquele ano.

Neste sentido, o relatório tratou de informar a quantidade de vítimas afetadas naquele ano, sendo que o maior número não foi divulgado pelos registros alcançados, sendo o percentual de 52%. Porém, o número de 30% das vítimas, o segundo maior, é pertencente as religiões de Matriz Africana daquele ano (MDHC, 2018).

Ante a isso, o Direito do Trabalho em seus diversos princípios nomeia alguns pontos como basilares, sendo um deles o Princípio da Proteção:

> Informa este princípio que o Direito do Trabalho estrutura em seu interior, com suas regras, institutos, princípios e presunções próprias, uma teia de proteção à parte vulnerável e hipossuficiente na relação empregatícia — o obreiro —, visando retificar (ou atenuar), no plano jurídico, o desequilíbrio inerente ao plano fático do contrato de trabalho (Delgado, 2019, p. 233).

Neste sentido, vemos uma amplitude de proteções ao empregado, ou as pessoas em geral, porém, uma série de casos em análise que afrontam estas proteções criadas para o empregado. Ante a isso, no próximo tópico iremos abordar métodos de prevenção e mitigação para erradicar a intolerância religiosa no ambiente de trabalho.

Métodos de prevenção e mitigação

Para Nogueira "Caráter é destino. Destino é caráter", ou seja, iniciamos este tópico em plena reflexão para os métodos de prevenção e mitigação a respeito da intolerância religiosa no ambiente de trabalho, e a partir disso, é possível identificar com as palavras de Nogueira que a compreensão do caráter é ponto relevante abordado por ele, que diz: "O exercício do caráter leva à virtude e ao reconhecimento, em primeiro lugar, por colocar a pessoa religiosa em sintonia com o ritmo e o devir do mundo [...] também coloca a responsabilidade de zelar pelos outros [...] (Nogueira, 2020, p. 133).

Neste sentido, é possível verificar movimentações sendo realizadas a favor da erradicação da discriminação religiosa, alcançada aos poucos como forma de evolução, da intolerância religiosa como um todo, não somente no ambiente de trabalho. Assim, em consulta ao site do Ministério do Trabalho e Emprego, onde está disponibilizado a consulta a projetos de melhoria e evolução em ambientes de trabalho, o projeto chamado "Programa Trabalho Sustentável", com foco em promover condutas responsáveis para o trabalho, desenvolvendo como uma de suas metas a de trabalho decente, através de campanhas, como a campanha de "capacitação sobre discriminação" (MTE, 2022).

Desta forma, também é possível analisar campanhas recentes, disponíveis no site SMARTLAB, através da aba "Diversidade Religiosa". A plataforma traz algumas informações de suma importância, como por exemplo o número de habitantes atual (203,1 mi. habitantes no ano de 2022, com variação de 6,46% e 190,8 mi. habitantes em 2010 segundo o IBGE/Censo Demográfico). Através da plataforma podemos verificar a criação de alguns projetos em favor da erradicação da intolerância religiosa e a promoção da liberdade, por exemplo o "Programas e Ações para povos de Terreiro (Matriz Africana)", que trata de informar em face da pesquisa realizada em 2019, sobre a situação nacional e a apuração dos Municípios em relação a criação de Programas e Ações para os povos de terreiros, Matriz Africana. A plataforma explica que através do mapa é possível visualizar estas ações sendo realizadas, pela escala do branco (menor percentual) ao azul (maior percentual), (SMARTLAB, 2019).

Em recente publicação (13/05/2024), o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania divulgou uma matéria sobre o novo projeto chamado "Respeite meu terreiro", em parceira com o Terreiro Ilê Omolu Oxum e o laboratório de Museologia Experimental e Imagem, do Grupo de Pesquisa MEI da Universidade Federal (LAMEX/UniRio). Este novo projeto tem como principal objetivo a

disponibilização de um questionário digital voltado para os líderes ou cidadãos que dirigem e organizam os terreiros no Brasil. O questionário já está disponível através da plataforma GOV, sendo de suma importância a participação dos líderes de terreiro no Brasil. Através do questionário será possível identificar agressões racistas aos espaços e aos povos de terreiro. Os dados deste projeto serão visíveis após o mapeamento de dados, e após isso, será possível a criação de políticas públicas voltadas para o combate ao racismo religioso. Segundo a matéria o racismo religioso é um conceito recente que deve ser analisado e estudado para verificação da complexidade da intolerância religiosa enfrentada pelas religiões afro brasileiras (MDHC, 2024).

O CNJ (Conselho Nacional de Justiça), através da Resolução nº 440 de 07/01/2022 instituiu a "Política Nacional de Promoção à Liberdade Religiosa e Combate à Intolerância no âmbito do Poder Judiciário brasileiro", vejamos um dos artigos da Resolução: "Art. 2º, I – liberdade religiosa: o direito de professar e de se manifestar sobre qualquer religião, crença, doutrina ou culto, sem discriminação, em igualdade de condições com qualquer agente público no âmbito do Poder Judiciário" (CNJ, 2022).

Assim, não somente estão sendo criados projetos atuais, resoluções e políticas sobre o assunto, como também já está incluído em pauta da ODS nº 16 da agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas), assuntos como "Assegurar o acesso público à informação e proteger as liberdades fundamentais, em conformidade com a legislação nacional e os acordos internacionais" (ONU, 2030).

Em promoção aos métodos de prevenção e mitigação, é necessário existir a compreensão de alguns exercícios comuns para tratar com relação ao tema intolerância religiosa no ambiente de trabalho, como por exemplo através de palestras no ambiente de trabalho, ou nos órgãos responsáveis pelo trabalho, para que esse assunto venha a prosperar de forma a erradicar com todas as formas de preconceito e discriminação no âmbito do trabalho.

Importante destacar para fins informativos neste presente tópico os acontecimentos recentes, como por exemplo o ocorrido no estado do Rio Grande do Sul. Recentemente o Estado sofreu uma grande enchente devastando diversos municípios. A respeito deste assunto, além do sofrimento que as vítimas vêm encontrando com os resultados causadores das enchentes, também é possível verificar discursos de ódio e associação a práticas religiosas de matriz africana ligando a religião com o que vem acontecendo com o Estado. Por este motivo, a DPU (Defensoria Pública da União), por meio de nota de repúdio tratou de informar a respeito de associações com as religiões de matriz africana. É inimaginável pensar em associações deste patamar com um assunto tão sério que o Estado enfrentou no mês de maio/2024. Assim, é importante destacar não somente os projetos, as ações para prevenção destes acontecimentos, mas também informar notas de repúdio como esta da DPU, pois evidencia a não

tolerância com relação a toda forma de discriminação, preconceito e intolerância (DPU, 2024).

Outras matérias publicas recentemente mostram o total descaso pela população, e a total complexidade da discriminação religiosa, ou a intolerância religiosa, como por exemplo, a matéria publicada em 26/05/2024 com o título "Prefeito de SC sugere que enchentes do RS ocorrem por estado ter menos igrejas e mais centros". O Prefeito de SC ao se referir que existem mais centros do que igrejas deu a entender segundo a matéria que se tratava de centros religiosos de matriz africana (O Globo, 2024). Por este motivo, a importância da nota de repúdio da DPU citada acima, como a divulgação destas falas em matérias publicadas trazem maior repercussão ao assunto para de alguma forma tentar erradicá-lo.

Por este viés, Locke já explicava: "nenhuma pessoa privada deve, de modo algum, assaltar ou destruir os bens civis de outra, simplesmente porque ela professa uma religião e ritos diferentes dos seus. Todos os seus direitos como ser humano ou cidadão lhe devem ser sacramente preservados" (Locke, 2019, p. 49-51). Por fim, passemos as considerações finais deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intolerância religiosa no ambiente de trabalho é um tema bastante popular em nosso país, porém, ainda se faz necessário ampliar o assunto. Pois, como apresentado neste trabalho, as relações na qual geram condutas discriminatórias são uma constante, e acontecem com frequência em nossos Tribunais, momento de análise e demonstração ao decorrer da pesquisa.

É de suma importância voltar o olhar crítico aos grupos mais afetados, e com mais incidência em fatores de discriminação e intolerância, sendo eles as religiões de matriz africana. A presente pesquisa tratou de relativizar todos os dados possíveis para evidenciar as problemáticas vividas todos os dias no ambiente de trabalho por estes grupos. Voltado para um pensamento de estudo aprofundado, a presente pesquisa permeou a atualidade e as condutas que estão sendo tomadas em fatores de responsabilização, melhoria interna, e a promoção de um ambiente de trabalho saudável.

Desta forma, é imperioso destacar que os direitos e garantias fundamentais, bem como os princípios fundamentais estão dispostos em nossa Carta Magna, nossa atual Constituição Federal, considerada a mais democrática e humana da história. Nela está assegurado os direitos em seu art. 5º, VI, sobre a liberdade de consciência e de crença serem direitos invioláveis e, em nosso art. 1º, III, sendo a Dignidade da Pessoa Humana.

Assim, foi possível através da presente pesquisa mensurar em números quando falamos em atos de discriminação, violações dos direitos humanos reportados a canais oficiais, e verificar as ações que estão sendo realizadas para combater estas mesmas práticas citadas.

Em suma, é de extrema importância falar sobre este tema, para que sejam criadas mais políticas, mais ações, e mais movimentos contra todo tipo de prática, ou conduta discriminatória no ambiente de trabalho. A prevenção, mitigação ou erradicação total só será possível através de projetos e leis que garantam o bem-estar de todas as religiões, e de todos os grupos religiosos.

Por último, através da presente pesquisa foi possível compreender que a garantia de um direito é ligada a outro, é de suma importância garantir o direito e liberdade religiosa para que seja alcançado o direito pleno da Dignidade Humana.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Cláudio Augusto. O ensino religioso como um mecanismo de combate à intolerância religiosa no Brasil. CPAH Science Journal of Health, v. 5, n. 2, p. 293–305, 2022. Disponível em: https://www.cpahjournal.com/cpah/article/view/71. Acesso em: 23 mar. 2024. ANDRADE, Taynara Augusta; TEIXEIRA, Idiran José Catellan. Discriminação e Intolerância Religiosa Frente ao Ambiente de Trabalho. Revista Reflexão e Crítica do Direito, v. 8, n. 1, p. 61–78, 2020. Disponível em: https://revistas.unaerp.br/rcd/article/view/1506. Acesso em: 24 mar. 2024. BRANCO, André Michels. O Reflexo da Aplicação dos Direitos Humanos na População mais vulnerável. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 4, p. 165–180, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13143. Acesso em: 26 abr. 2024. BRASIL. CF. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2024. BRASIL. Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art5. Acesso em: 01 maio 2024.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d65810.html. Acesso em: 11 maio 2024. BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 11 maio 2024. BRASIL. Decreto nº 7.177, de 12 de maio de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7177.htm.

Acesso em: 11 maio 2024. BRASIL. GOV. Acessar o Centro de Referência de Combate ao Racismo e à Intolerância Religiosa Nelson Mandela. Brasil: Serviços e Informações do Brasil, 23 jan. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/pt-

br/servicos-estaduais/acessar-o-centro-de-referencia de-combate-ao-racismo-e-a-intolerancia-religiosa-nelson-mandela. Acesso em: 05 maio 2024. BRASIL. GOV. Na CLDF, secretário Bruno Renato reitera laicidade do Estado ao defender combate ao racismo religioso. Brasil: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 26 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt br/assuntos/noticias/2024/marco/na-cldf-secretario-bruno-renato-reitera-laicidade-do-estado ao-defender-combate-ao-racismo-religioso. Acesso em: 05 maio 2024. BRASIL. GOV. No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, MDHC reforça canal de denúncias e compromisso com promoção da liberdade religiosa, publicado 21 jan. 2024, atualizado 01 fev. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa. Acesso em: 11 maio 2024. BRASIL. Lei nº 11.635, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11635.htm. Acesso em: 11 maio 2024. BRASIL. Lei nº 12.288, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm#art65. Acesso em: 22 abr. 2024. BRASIL. Lei nº 13.467, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 01 maio 2024. BRASIL. Senado Notícias. Sancionada lei que tipifica como crime de racismo a injúria racial. Brasil: Senado Federal, 12 jan. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como crime-de-racismo-a-injuria-racial. Acesso em: 05 maio 2024. CNJ. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 440 de 07/01/2022. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/4304. Acesso em: 20 maio 2024.

DELGADO, Mauricio Godinho. Curso de direito do trabalho: obra revista e atualizada conforme a lei da reforma trabalhista e inovações normativas e jurisprudenciais posteriores. 18. ed. São Paulo: LTr, 2019. DINIZ, Maria Helena. Dicionário jurídico universitário. São Paulo: Saraiva, 2022. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786555598636/. Acesso em: 12 maio 2024. DPU. Defensoria Pública da União. DPU repudia racismo religioso nas redes sociais. Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/dpu-repudia-racismo-religioso-nas-redes sociais/. Acesso em: 21 maio 2024. DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos humanos. Acesso em: 22 abr. 2024. FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. Revista Calundu, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7627. Acesso em: 23 mar. 2024. FERREIRA, Anderson Clayton Nunes. Religião e Estado Laico: Uma Análise da Liberdade Religiosa e os Direitos e Garantias Fundamentais. Trabalho Final de Mestrado. UNIDA - Faculdade Unida de Vitória. Disponível

em: http://bdtd.faculdadeunida.com.br:8080/jspui/handle/prefix/341. Acesso em: 18 abr. 2024. FURTADO, Larissa Waked. Reflexões sobre Direitos Sociais no Contexto Global. Revista Científica FESA. v. 3, n. 16, p. 52–68, 2024. Disponível em: https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/412. Acesso em: 27 abr. 2024. GAUDÊNCIO, Isabelly Cristinny Gomes. Direitos Humanos e Desenvolvimento: uma análise do exercício da liberdade religiosa nas relações de trabalho. Trabalho de Conclusão de Curso. Repositório institucional UNIPÊ. Disponível em: https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/2405. Acesso em: 24 mar. 2024. LOCKE, John. Carta sobre a tolerância - Bilíngue (Latim-Português). Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2019. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551306376/. Acesso em: 01 maio 2024. MARTINS, Sergio Pinto. Manual de Direito do Trabalho. 13. Ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. MDCH. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque 100/Disque_Direitos_Humanos.pdf/view. Acesso em: 14 maio 2024. MDCH. Respeite meu terreiro. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por temas/liberdade-religiosa/respeite-meu-terreiro. Acesso em: 20 maio 2024.
MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e emprego/pt-br/assuntos/inspecao-do-trabalho/trabalho-sustentavel/cronograma. Acesso em: 15 maio 2024. NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância Religiosa. Feminismos Plurais – Coordenação de Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. O GLOBO. Prefeito de SC sugere que enchentes do RS ocorrem por estado ter menos igrejas e mais centros. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2024/05/26/prefeito-de-sc-sugere-que-enchentes-do rs-ocorrem-por-estado-ter-menos-igrejas-e-mais-centros.ghtml. Acesso em: 15 jun. 2024. ONU. Organização das Nações Unidas. ODS nº 16, agenda 2030. Disponível em: https://unric.org/pt/objetivo-16-paz-justica-e-instituicoes-eficazes/. Acesso em: 20 maio 2024. PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional. São Paulo: Saraiva, 14. ed, rev. e atual, 2013. SANTANA, Tiago Mendes de. (In)eficácia do Direito Penal: Proteção das Religiões Afro Brasileiras contra os Crimes de Intolerância Religiosa. Disponível em: https://www.grupounibra.com/repositorio/DIREIT/2023/(in)eficacia-do-direito-penal protecao-das-religioes-afro-brasileiras-contra-os-crimes-de-intolerancia-religiosa.pdf. Acesso em: 17 set. 2024. SARLET, Ingo; MARINONI, Luiz G.; MITIDIERO, Daniel. Curso de direito constitucional. Editora Saraiva, 2024. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788553621163/. Acesso em: 24 mar. 2024. SILVA, Angela Cristina Arruda Da. O estado laico e os conflitos entre lei e religião. Trabalho de Conclusão de Curso. Repositório institucional

UDF. Disponível em: https://repositorio.cruzeirodosul.edu.br/jspui/handle/123456789/1013. Acesso em: 23 mar. 2024. SMARTLAB. Plataforma SmartLab. Disponível em: https://smartlabbr.org/diversidade/localidade/0?dimensao=religiao. Acesso em: 17 mai. 2024. TRT4. Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região. Acórdão processo nº 0020592 94.2020.5.04.0271 (ROT). Disponível em: https://pesquisatextual.trt4.jus.br/pesquisas/rest/download/acordao/pje/1exvp4 WG4059qvWP XCwiPw. Acesso em: 22 abr. 2024. TRT4. Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região. Acórdão processo nº 00204947920215040302 (ROT). Disponível em: https://pesquisatextual.trt4.jus.br/pesquisas/rest/download/acordao/pje/ciZrtH mMF6iDy4p7qd VUwg. Acesso em: 12 maio 2024. VEIGA, Cláudio Kieffer. Comunidades Africanas no Brasil: A Exclusão Social e a Diversidade Cultural do Povo de Terreiro e sua Proteção pela OIT. Curitiba: Juruá, 2016.

ESPIRITISMO NO NORTE DO PARANÁ: O CASO DO HOSPITAL ESPÍRITA ALLAN KARDEC E DO MÉDIUM JOSÉ LAURINDO DA SILVA (1940 - 1970)

Giovanna Tolomeotti Pereira[53]

Resumo

Este trabalho investiga a presença de uma comunidade e de um hospital espírita durante a colonização do norte do Paraná, com foco em José Laurindo da Silva, médium e líder local, acusado de curandeirismo. Utilizando processos criminais de Maringá como fonte principal, o estudo revela o apagamento do legado do médium e de seu hospital, que operou com verbas públicas até a década de 1970, prestando serviço gratuito à população. A análise bibliográfica mostra que religiões não-católicas foram marginalizadas na historiografia local, perpetuando a ideia de que o pioneiro maringaense era essencialmente católico. O trabalho busca evidenciar a relação entre os aparatos jurídico-policiais e os saberes médicos na repressão de práticas religiosas na região de Maringá, destacando a importância dos arquivos para a reconstrução da história social e religiosa da região.

Palavras-chave: Espiritismo. Hospital Espírita. Norte do Paraná

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a história do Hospital Espírita Allan Kardec e de seu líder, o médium José Laurindo da Silva. A principal fonte histórica utilizada são processos criminais da Comarca de Maringá, nos quais o médium foi acusado dos crimes de curandeirismo e exercício ilegal da medicina, conforme previsto no Código Penal Brasileiro de 1940. As denúncias foram feitas por médicos das cidades de Maringá e Mandaguaçu, e os processos se desenrolaram ao longo das décadas de 1950 e 1960.

José Laurindo estabeleceu-se em Maringá em 1945, onde começou a conduzir sessões espíritas e a atender a população enferma nas dependências de sua propriedade. Embora existam poucos registros detalhados sobre suas atividades entre 1945 e 1950, é evidente que suas práticas começaram a atrair a atenção e a preocupação da classe médica local. As autoridades de saúde não concordavam com os métodos utilizados pelo médium, o que gerou uma série de conflitos que se intensificariam nos anos seguintes, culminando nos processos

[53] Mestra em História. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e membra do Grupo de Pesquisa em História das Crenças e das Ideias Religiosas (HCIR/UEM). Contato: giovannatolomeotti@gmail.com

criminais das décadas de 1950 e 1960. A notoriedade de José Laurindo e a crescente desconfiança por parte dos médicos evidenciam a complexa dinâmica cultural da época, onde práticas alternativas de cura desafiavam e concorriam diretamente com a medicina ocidental.

Devido às perseguições que sofria em Maringá, José Laurindo se mudou para Pulinópolis, um distrito da cidade de Mandaguaçu, em 1950. Foi nesse novo local que os eventos centrais deste trabalho se desenrolaram. Em seu sítio, com o apoio das prefeituras de Maringá e Mandaguaçu, o médium construiu um hospital. A estrutura foi planejada não apenas para alojar os doentes, mas também para servir como consultório para aqueles que buscavam seus tratamentos espirituais. Inicialmente construído em madeira, o hospital passou por significativas transformações ao longo dos anos, especialmente em sua estrutura. Até a década de 1970, quando foi demolido, o hospital já havia evoluído consideravelmente.

Apesar da mudança, as perseguições não cessaram. Os médicos da cidade de Maringá, agindo por meio da Associação Médica, mantiveram uma vigilância constante sobre as atividades de José Laurindo e seu hospital. Com o passar do tempo, à medida que a relevância e influência do hospital cresciam na região, a pressão sobre as autoridades sanitárias e jurídico-policiais aumentou. Os médicos, cada vez mais insatisfeitos, exigiam ações imediatas, e a responsabilidade pela execução dessas medidas recaía sobre o médico chefe do posto de higiene. Em um dado momento, esse médico organizou uma caravana policial, onde ordenou o fechamento do hospital e deu voz de prisão a José Laurindo, além de retirar todos os pacientes que se encontravam no local.

A comunidade manifestou-se a favor de José Laurindo, chegando a protestar contra sua prisão na delegacia. Os prefeitos de Maringá e Mandaguaçu, Inocente Villanova Junior e Arahy Ferreira de Siqueira, também se posicionaram publicamente em defesa do médium, destacando que ele realizava obras de utilidade pública na região. Isso revela que o incômodo com José Laurindo provinha de uma parcela significativa da elite, que não refletia o sentimento geral da população, que aparentemente via nele um benfeitor e um defensor dos interesses comunitários.

José Laurindo esteve profundamente envolvido na política ao longo dos anos. Foi eleito vereador da cidade de Mandaguaçu por três mandatos consecutivos, mostrando sua influência e o apoio popular que desfrutava. Além dessa atuação política, há relatos de seu envolvimento com sindicatos rurais da região durante o período da ditadura militar. Essa atuação o tornou alvo novamente de perseguições, sendo vigiado e hostilizado tanto por oficiais do regime quanto por padres locais, que viam em suas ações uma ameaça à ordem.

Esse breve resumo da biografia de José Laurindo nos dá condições de realizar as seguintes perguntas: por que este homem e seu legado foram apagados da história regional? Por que não há sequer uma única menção a ele ou ao seu hospital nas narrativas locais? A ausência de registros sobre sua vida e

suas contribuições sugere um apagamento deliberado e proposital. Acreditamos que sua exclusão da história oficial reflete uma tentativa de silenciar vozes dissidentes e manter uma narrativa hoje muito difundida sobre a região, que veremos a seguir.

A colonização da região Norte do Paraná e as obras memorialistas

Ao longo de quatro anos realizamos um trabalho detalhado de revisitação das obras memorialistas locais, na esperança de encontrar algum vestígio sobre José Laurindo e seu hospital. No entanto, nos deparamos com o oposto: onde quer que olhássemos, encontrávamos apenas silêncio. Como observado por Gonzaga (2018) em Memórias, notícias e espaços a presença das religiões afro-brasileiras em Maringá-PR (2000-2014), as obras memorialistas tratam de forma historicizada apenas a instalação da igreja católica na região. Em nenhuma das obras consultadas encontramos menção a outras designações religiosas. Além disso, o perfil do pioneiro descrito nessas narrativas é consistentemente retratado como exclusivamente católico.

Explorar as obras memorialistas ofereceu uma visão clara de como a história oficial da colonização da região norte do Paraná foi moldada. Esses relatos tendem a glorificar a igreja católica como a principal, se não a única, instituição religiosa, ignorando completamente outras influências e contribuições. O silêncio sobre figuras como José Laurindo, que desempenhou um papel significativo na comunidade através de seu trabalho como médium e fundador de um hospital, é notável e preocupante.

O apagamento do médium das narrativas históricas reflete um viés intencional nas obras memorialistas, que privilegiam certos grupos e suas contribuições enquanto negligenciam outros. Este apagamento não só distorce a compreensão da verdadeira diversidade religiosa da região, mas também apaga a memória de indivíduos que, como José Laurindo, fizeram contribuições substanciais para a sociedade. No tocante à colonização, argumentamos que este processo é a continuação de um fenômeno mais amplo ocorrido na região, caracterizado pela violência e exclusão a que foram submetidos os indivíduos comuns que participaram. Conforme destaca Tomazi (1997) em Norte do Paraná: história e fantasmagoria, esta foi a principal característica da (re)ocupação das terras situadas ao norte do estado, incidindo especialmente sobre a população pobre e marginalizada.

Tomazi (1997) aponta que a (re)ocupação das terras ao norte do Paraná foi marcada por práticas coercitivas e excludentes pois a população pobre e marginalizada foi frequentemente forçada a aceitar condições de vida e de trabalho desfavoráveis, enquanto os recursos e as oportunidades eram direcionados para aqueles que já possuíam algum nível de poder e influência. Ao examinar a colonização sob esta perspectiva, percebemos que os relatos tradicionais frequentemente romantizam o processo, omitindo as dificuldades e

injustiças enfrentadas pela maioria dos colonos. A história oficial tende a focar nos sucessos dos pioneiros, geralmente representados como heróis desbravadores, enquanto minimiza ou ignora completamente as experiências de sofrimento e resistência dos trabalhadores comuns.

Entender a formação do norte do estado nos possibilita discutir também como o espiritismo representava um empecilho para o ideal de cidade que se pretendia construir. Quando os médicos da região clamavam pelo fim das práticas de José Laurindo, estavam buscando não apenas reafirmar sua posição no campo das curas, mas também estabelecer que a cidade não comportava práticas consideradas atrasadas. Este é o segundo tema proposto no trabalho.

O espiritismo como um entrave ao ideal de cidade

O embate em torno do espiritismo revela mais do que uma simples disputa entre diferentes abordagens de cura. Ele destaca um conflito mais profundo sobre a identidade e os valores da comunidade em formação. Os médicos, ao criticarem José Laurindo, não estavam apenas protegendo seu campo profissional, mas também tentando moldar a cidade de acordo com um ideal de modernidade e progresso que excluía, entre muitas coisas, práticas religiosas e espirituais alternativas.

A oposição ao espiritismo deve ser vista no contexto de um esforço maior para definir o caráter da cidade nascente. A elite médica e outras forças influentes estavam empenhadas em construir uma imagem de modernidade que se alinhava com os avanços científicos e com uma visão higienista da saúde. Práticas espirituais, como as defendidas por José Laurindo, eram percebidas como uma ameaça a essa visão, pois remetiam a uma tradição considerada arcaica e pouco confiável.

Em "Moralizando os pobres: vadios, baderneiros e loucos na cidade tecnicamente planejada para ser bela e sem problemas" Paulo Fernando de Souza Campos (1999) argumenta que ao decorrer das décadas de 1960 e 1970, os trabalhadores rurais da região de Maringá foram alvo de políticas higienistas que visavam estabelecer novos padrões de conduta, ensejados pela pequena elite local. As ideias de civilização e progresso, tão características do pioneirismo desbravador, foram o alicerce para tais políticas, forçando os pobres da cidade a "[...] assimilar as imagens homogeneizadoras de um corpo social sadio e unidimensional.", que não existia na realidade, mas que acabou sendo criado no ideário responsável pela formação de Maringá, que buscava "[...] mascarar as contradições existentes e, desse modo, descaracterizar os sujeitos, as lutas e os movimentos [...]" (1999, p. 327).

Entender este embate proporciona uma melhor compreensão dos aspectos culturais e sociais que moldaram a cidade. Revela como a luta pelo poder e pela legitimidade se manifestou em diferentes áreas da vida pública, influenciando não apenas as práticas de cura, mas também a própria estrutura social da

comunidade. A exclusão do espiritismo do espaço público foi uma tentativa de controlar a narrativa sobre o que constituía conhecimento válido e aceitável, reforçando a autoridade das práticas médicas tradicionais (Giumbelli, 1997). Ele nos mostra como a construção de uma cidade envolveu não apenas o desenvolvimento físico e econômico, mas também uma intensa negociação de valores e identidades culturais.

O fato de termos encontrado essa história registrada somente nos documentos do sistema judiciário também evidencia alguns aspectos importantes. Para compreender esses aspectos, é necessário elucidar questões referentes à salvaguarda desses materiais e como isso se deu no Brasil. Esse processo se alinha com o trabalho que realizei no Centro Paranaense de Documentação e Pesquisa, onde estão alocados os processos criminais utilizados neste estudo.

Compreendendo os processos-crime em um contexto mais amplo: possibilidades e questionamentos

O trabalho de busca realizado no arquivo do Centro Paranaense de Documentação e Pesquisa (CPDP/UEM) permitiu que tomássemos dimensão de que a seletividade na preservação desses documentos resulta na deterioração das coleções de processos, limitando e restringindo as oportunidades de uso do material. Considerando que estamos lidando com documentação que ainda não foi totalmente explorada em termos de seu potencial para a pesquisa, não se perde apenas o que está registrado em termos de aplicação da lei, legislação e conhecimento produzido pelo campo jurídico brasileiro no início do século XX – o que já seria motivo suficiente para preservar esses materiais –, mas também as relações pessoais, o cotidiano, as vivências e os processos de colonização da cidade (Loner, 2010). Em suma, perde-se um conjunto de particularidades sobre a história regional como um todo.

Tendo isso em mente, buscamos trabalhar o acervo/arquivo entendendo que é equivocado considerá-lo apenas como um conjunto daquilo que pode ser sistematizado, organizado e definido mediante os documentos escritos. De acordo com a perspectiva de Foucault (2005), o arquivo representa a totalidade dos enunciados, abrangendo tudo o que pôde ser expresso, e dentro do que foi dito, também reside a capacidade de moldar um determinado campo de prática, delineando os limites dessa moldagem (Rodrigues, 2009).

Analisando discursivamente os documentos, podemos lançar luz sobre alguns temas presentes nos processos. Entre eles pensamos a relação histórica entre espiritismo, charlatanismo e exercício ilegal da medicina. As pesquisas sobre o tema revelam que, durante a construção do Código Penal Brasileiro de 1940, diversas propostas do campo médico foram incorporadas à legislação, resultando em artigos como o 282, 283 e 284. Esses artigos não apenas contribuíram para a criminalização das práticas de cura não médicas, mas

também se transformaram em mecanismos eficazes para a perseguição de espíritas e adeptos das religiões afro-brasileiras (Giumbelli, 1997).

O campo médico, em sua busca por legitimidade e exclusividade, influenciou fortemente a legislação penal. O artigo 282, por exemplo, trata do exercício ilegal da medicina, odontologia e farmácia, criminalizando a prática dessas profissões por indivíduos não autorizados. O artigo 283 aborda o charlatanismo, penalizando aqueles que, sem comprovação científica, prometem curas milagrosas. Já o artigo 284 trata do curandeirismo, proibindo práticas que envolvam tratamentos espirituais ou empíricos. Esses dispositivos legais foram fundamentais para consolidar o monopólio médico sobre a saúde e a cura, marginalizando outras formas de conhecimento e prática (Giumbelli, 1997; Maggie, 1992).

Essa criminalização teve um impacto profundo nas comunidades que dependiam de práticas espirituais e tradicionais para suas necessidades de saúde. Os espíritas e praticantes de religiões afro-brasileiras, em particular, foram alvos frequentes dessas leis. Seus métodos de cura, que combinavam elementos espirituais, foram rotulados como charlatanismo e curandeirismo, resultando em perseguições legais. As práticas religiosas, que desempenhavam um papel na vida comunitária e cultural dessas populações, foram estigmatizadas e reprimidas.

Outro caminho possível revelado nos processos criminais diz respeito as noções de cura e doença no início do século XX. O entendimento é de que esses conceitos eram compreendidos e praticados de formas distintas pelas pessoas daquela época, sendo importante enfatizar que não havia diferenças tão marcantes entre as práticas da medicina erudita e os conhecimentos populares. Durante esse período, existia um vasto arsenal terapêutico baseado em uma visão de mundo que integrava o natural e o sobrenatural, a experiência empírica e a crença (Ferreira, 2003).

A medicina coexistia com os saberes populares, que envolviam tradições, rituais e práticas transmitidas de geração em geração. As comunidades frequentemente recorriam a curandeiros, herbalistas e religiosos, cujas práticas eram respeitadas e consideradas eficazes. O uso de plantas medicinais, rituais de cura e rezas fazia parte do cotidiano de muitas pessoas, oferecendo soluções acessíveis e culturalmente significativas (Witter, 2001).

Essa coexistência de diferentes abordagens terapêuticas é exemplificada nos tratamentos disponíveis para indivíduos com doenças mentais. Um caso emblemático é a defesa de José Laurindo, onde o advogado destacou que os métodos empregados no hospital não diferiam significativamente daqueles adotados em outras instituições, mesmo nas que não possuíam um caráter religioso. Ele argumentou que as práticas de tratamento no hospital incorporavam tanto métodos científicos quanto práticas tradicionais e religiosas.

Essa observação ilustra como as práticas de tratamento eram permeadas por uma mescla de saberes e crenças, refletindo a complexidade e a diversidade

das abordagens de cura e doença da época. As terapias variavam desde o uso de medicamentos e técnicas emergentes na psiquiatria até intervenções baseadas em exorcismos, por exemplo (Soares 2001; Witter e Farinatti, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todos esses aspectos, podemos dizer que a aspiração desta pesquisa reside em narrar uma das inúmeras histórias de Maringá que permanecem sem serem contadas. De maneira específica, almejamos retratar o cenário religioso maringaense como diversificado e plural desde seus primórdios. Destacamos, em contraposição a uma crença difundida, que a região não se resumia meramente a uma vastidão de mato, mas era, de fato, um locus onde distintas expressões religiosas também floresciam e deixavam suas marcas.

Os processos-crime sobre o caso deram condições não só de acessar a história desse local, como também outros aspectos. Entre eles apresentamos brevemente a narrativa e descrição dos processos, contando a história do Hospital e da figura de José Laurindo; o trato com as fontes judiciais e o trabalho realizado no CPDP, bem como a elucidação de discussões historiográficas da área; a criminalização das práticas mediúnicas de cura por meio dos artigos do código penal de 1940; as relações que foram historicamente estabelecidas entre psiquiatria, espiritismo e a forma como os doentes eram tratados no Paraná e também uma discussão da história local, visando ressaltar como as práticas espíritas significavam, naquele momento, um empecilho aos projetos que estavam sendo delineados para Maringá.

O que constatamos com esse trabalho foi, em linhas gerais, um alinhamento entre os discursos médicos, jurídico-policiais e católicos, que identificavam as práticas espíritas como danosas à saúde pública e ao projeto de cidade. Com ênfase a questão da saúde pública, o mais notável, sem dúvidas, é a movimentação da classe médica da região, que disputava espaço com essas outras práticas de cura não condizentes com a acadêmica científica do período.

Desejamos não apenas contar a história de José Laurindo da Silva e do Hospital Espírita Allan Kardec, mas também dar voz aos silenciados, aos esquecidos e aos marginalizados pela história. Acreditamos que ao resgatar essas histórias, estamos contribuindo para que a região seja descrita e narrada de outras formas, especialmente de maneira mais plural.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza. Moralizando o pobre: vadios, baderneiros e loucos na "cidade tecnicamente planejada para ser bela e sem problemas". In: Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional. Maringá: EDUEM, 1999. FERREIRA, Luiz Otávio. Medicina impopular: ciência médica e medicina popular nas páginas dos periódicos científicos (1830-1840). In: Artes e ofícios de

curar no Brasil: capítulos de história social. 2003. p. 101-122. FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Traduzida por Luiz Felipe Baeta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. GIUMBELLI, Emerson. O cuidado dos mortos: uma história da condenação e legitimação do espiritismo. 1997. GONZAGA, Giovane Marrafon. Memórias, notícias e espaços a presença das religiões afro brasileiras em Maringá-PR (2000-2014). 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. LONER, Beatriz. O acervo sobre trabalho do Núcleo de Documentação Histórica da UFPel. Tra balho, justiça e direitos no Brasil: pesquisa histórica e preservação das fontes. São Leopoldo: Oikos, p. 9-24, 2010. MAGGIE, Yvonne. Medo do feitiço: relações entre magia e poder no Brasil. 1992. RODRIGUES, H. C. Sobre arquivos e tumbas: Uma análise da expressão "documento como monumento". In E. Lourenço, M.C. Guedes, & R. H. F. Campos (Eds.), Patrimônio cultural, museus, psicologia e educação: Diálogos (Coleção Encontros Anuais Helena Antipoff). Belo Horizonte: PUC Minas, 2009. SOARES, Márcio de Sousa. Médicos e mezinheiros na Corte Imperial: uma herança colonial. História, ciências, saúde. Manguinhos, v. 8, p. 407-438, 2001. TOMAZI, Nelson Dacio. Norte do Paraná: histórias e fantasmagorias. 1997. WITTER, Nikelen Acosta; FARINATTI, Luís Augusto Ebling. Curandeirismo no século XIX: as escolhas do povo. Educação, p. 33-42, 2000. WITTER, Nikelen Acosta. Dizem que foi feitiço: as práticas da cura no sul do Brasil (1845 a 1880). Edipucrs, 2001.

ST16
Infâncias e Adolescências Brasil/Moçambique: Aproximações e Rupturas

Renato Noguera, Monica da Silva Francisco, Maiza da Silva Francisco (Coordenação)

INFÂNCIAS E ADOLESCÊNCIAS NO BRASIL E MOÇAMBIQUE: A INFLUÊNCIA CULTURAL NA FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES

Andrea Martello[54]
Orlando Bisneto[55]
Vinícius Santos da Silva[56]
Isabela Colmenero[57]

Resumo

Este artigo investiga como as culturas de Brasil e Moçambique influenciam a formação identitária de crianças e adolescentes, considerando tradições, língua, escolaridade e práticas sociais. A pesquisa utiliza análise discursiva para examinar entrevistas com educadores e textos acadêmicos, com foco na influência dos discursos culturais e educacionais. Os resultados mostram que, em ambos os países, as identidades juvenis são moldadas por uma combinação de influências locais e globais e que o currículo escolar ainda reflete uma herança colonial que marginaliza as culturas locais. A pesquisa ainda aponta como o racismo estrutural afeta a construção das identidades negras, destacando a necessidade de descolonização e de uma educação antirracista. Conclui-se que a educação pode atuar como uma ferramenta poderosa na valorização das identidades e no combate ao racismo, desde que as práticas pedagógicas sejam objetivem reconhecer a diversidade e desafiar as estruturas coloniais.

Palavras-chave: Formação de Identidade. Infância e Adolescência. Cultura.

INTRODUÇÃO

"O homem colonizado que escreve para o seu povo, quando utiliza o passado, deve fazê-lo com a intenção de abrir o futuro, convidar à ação, criar a esperança" (Fanon, 2022, p. 234).

[54] Professora Adjunta da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Pós-doutora (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica (PPGTP/UFRJ); andrea.martello@unirio.br.
[55] Graduando do 5º período em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); obisneto@edu.unirio.br.
[56] Graduando do 3º período em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); olsista do GFPPD da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; viny.pedagogia@edu.unirio.br
[57] Graduanda do 3º período em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); isabelacolmenero@edu.unirio.br.

A formação da identidade de crianças e adolescentes é um processo multifacetado, no qual interagem fatores culturais, sociais, históricos e educacionais. No contexto de países com trajetórias coloniais, como Brasil e Moçambique, a construção da identidade está profundamente entrelaçada com questões de raça, etnia e história de dominação e resistência. Neste artigo vamos explorar como as culturas brasileira e moçambicana influenciam a construção identitária de jovens, considerando aspectos como tradições culturais, línguas, linguagem, sistemas educacionais, práticas sociais e, principalmente, destacando o papel do colonialismo na destruição das culturas locais, no epistemicídio e na imposição de um ideal de branquitude - o que é fundamental para entender os desafios na formação das identidades de crianças e adolescentes em países pós-coloniais como Brasil e Moçambique.

A relevância deste estudo se justifica na medida em que tanto Brasil quanto Moçambique possuem contextos sociais caracterizados por diversidade étnica e racial, além de uma história marcada pela colonização. Esse passado comum, contudo, se desenvolveu em diferentes trajetórias culturais e políticas, o que oferece um terreno fértil para comparar como esses fatores influenciam as subjetividades juvenis.

Trouxemos como referencial teórico para esse estudo as contribuições de Lev Vygotsky (2001), Jacques Lacan (1998), Tomaz Tadeu da Silva (2014), Frantz Fanon (2022), Neusa Santos Souza (2021), Isildinha Baptista Nogueira (2006), Achille Mbembe (2018), Paulo Freire (2017) e Bárbara Carine (2023). O uso dessas perspectivas teóricas visa a um entendimento mais aprofundado de como os contextos socioculturais moldam as identidades das crianças e adolescentes, enquanto discute o papel do educador como agente facilitador ou potencialmente transformador deste processo, buscando entender como a educação pode atuar como ferramenta na formação das identidades - respeitando e valorizando a diversidade presente nos contextos brasileiro e moçambicano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Lev Vygotsky é uma referência essencial para entender a relação entre desenvolvimento cognitivo e o ambiente social e cultural. De acordo com Vygotsky (2001), o aprendizado e a formação de conceitos são produtos das interações sociais e da linguagem. No caso das identidades das crianças e adolescentes, a influência das tradições e dos contextos culturais nos quais estão inseridos é determinante para o desenvolvimento de suas subjetividades.

Em sua teoria do Desenvolvimento Sociocultural, Vygotsky entende que a linguagem é a principal ferramenta de mediação entre o indivíduo e o mundo social. No Brasil e em Moçambique, a língua portuguesa, além das línguas indígenas e dialetos locais, desempenha um papel fundamental na construção das identidades; essas línguas não apenas refletem a história e as culturas desses

povos, mas também carregam consigo valores, significados e representações culturais que moldam a percepção de mundo dos jovens. A partir dessa perspectiva, é possível compreender como a linguagem e a cultura influenciam diretamente o processo de desenvolvimento cognitivo e social.

Seguindo o fio condutor, trazemos a crítica pós-estruturalista de Tomaz Tadeu da Silva (2014) enfatiza que o currículo não é neutro, mas sim um espaço de construção de identidades. Para Silva o currículo é uma ferramenta essencial para introduzir representações culturais frequentemente marginalizadas no processo de ensino, tornando essa relação entre ensino e aprendizagem mais equitativa e emancipatória. Ao discernir a intersecção entre poder, identidade e conhecimento, o currículo transforma-se em um ambiente onde diferentes fontes de saber são valorizadas, desafiando perspectivas hegemônicas e coloniais. Essa expansão da formação curricular, sob uma perspectiva crítica e plural, permite que discussões relevantes ocorram, oferecendo à sociedade um ambiente escolar que, além de celebrar a pluralidade étnica, também a reconhece.

Sobre isso, Silva (2014) afirma que "é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular" (p. 101). Assim, ao incorporar experiências multiculturais ao currículo (Moreira; Candau, 2003, p. 161-162), propomos uma visão da educação que não apenas forma e informa, mas também emancipa os alunos, proporcionando-lhes uma forma de interação com o meio social em que estão inseridos e uma compreensão de quem são de maneira emancipatória.

Para entendermos a fundo essa questão da influência do ambiente escolar na formação das identidades, nos apoiamos na psicanálise de Jacques Lacan, que oferece outra lente importante para compreender essa formação. Segundo Lacan, o processo de construção do "Eu" começa na infância, no que ele denomina Estádio do Espelho, onde a criança começa a formar uma imagem de si mesma. Essa imagem, contudo, não é uma representação fiel do "Eu", mas sim uma construção mediada por fatores externos, como as relações familiares e sociais. Lacan argumenta que a criança, ao se reconhecer no espelho, forma uma imagem de si mesma - mediada pelo olhar do outro. Esse processo é crucial para a construção de uma identidade que está, desde o início, sujeita às influências externas, incluindo as normas sociais e culturais (Lacan, 1998).

No contexto deste estudo, o conceito de espelho pode ser ampliado para entender como as culturas e tradições brasileiras e moçambicanas funcionam como "espelhos" nos quais as crianças e adolescentes se veem refletidos. Crianças brasileiras e moçambicanas encontram "espelhos" culturais diferentes, que refletem e moldam suas percepções de si mesmas e de suas identidades - normas sociais, tradições culturais e os discursos educacionais atuam como esses espelhos. Porém, em um mundo cada vez mais globalizado, onde múltiplas influências coexistem, esse processo de "construção do Eu" se torna ainda mais complexo e multifacetado como veremos ao longo da pesquisa.

Frantz Fanon (2022), em suas análises sobre o impacto do colonialismo e do racismo na formação identitária, oferece uma perspectiva crítica indispensável para entender o contexto pós-colonial de Brasil e Moçambique. Ele argumenta que o colonialismo não apenas subjugou economicamente os povos colonizados, mas também teve um impacto profundo nas suas subjetividades, desvalorizando suas culturas e impondo identidades racializadas e subalternas. Fanon explicita que o racismo atua como um espelho distorcido no qual o colonizado se vê de forma desumanizada, internalizando uma identidade negativa que reforça a subalternidade (Fanon, 2022).

No caso das crianças e adolescentes nos dois países, a questão racial continua sendo central para a compreensão de como suas identidades são formadas. O racismo institucional e o racismo estrutural, presentes nas instituições sociais e educacionais, influenciam diretamente a maneira como esses jovens percebem a si mesmos e são percebidos pelos outros. Fanon sugere que a educação, se estruturada de maneira crítica e emancipadora, pode ser uma ferramenta poderosa para combater as heranças coloniais e promover uma descolonização das mentes e das subjetividades.

Nesse sentido, o pensamento de Fanon encontra um avanço através do trabalho de Neusa Santos Souza. Ao discutir as vicissitudes da ascensão social do negro no Brasil, Neusa oferece uma importante contribuição para o entendimento da subjetividade negra, ao mostrar que essa subjetividade é forjada em meio à luta contra a opressão. Tornar-se negro é um processo de desconstrução de uma identidade que foi sistematicamente negada, e de reconstrução de uma subjetividade que se afirma contra as marcas da opressão racial (Souza, 2021).

Em sua obra "Tornar-se Negro", Neusa traz uma série de entrevistas e depoimentos e, através deles, nos explica que a ascensão social do negro está mergulhada em dilemas e tensões, pois envolve a necessidade de se conformar a normas e expectativas impostas pela sociedade branca; afrimando que o racismo impacta diretamente o processo de construção identitária, especialmente em crianças e adolescentes negros que enfrentam essas tensões. Esse entendimento é fundamental para entender a formação identitária de jovens negros tanto no Brasil quanto em Moçambique, onde a questão racial e a luta por reconhecimento e pertencimento cultural continuam a desempenhar um papel crucial.

A fim de entender como funciona a estrutura segregadora dessas sociedades pós-coloniais, estudamos Achille Mbembe, que oferece uma análise incisiva sobre como essas sociedades são moldadas por estruturas de poder que gerenciam a vida e a morte, um conceito que ele define como necropolítica (2018).

Segundo o teórico, o poder colonial se perpetua por meio da exclusão e da marginalização de certos grupos, que são vistos como descartáveis e, no contexto educacional, essa lógica se manifesta na forma como as histórias e culturas dos povos colonizados são sistematicamente desvalorizadas ou ignoradas. Ele considera as relações de poder por meio das perspectivas raciais como uma

"tecnologia destinada ao exercício do biopoder" (2018, p. 18), ou seja, a legitimação do direito de matar. Ao falarmos em diáspora, referimo-nos tanto a uma morte física quanto a uma morte simbólica (Bourdieu, 2012). Nesse sentido, a necropolítica indica quem o Estado tem o "direito" de matar, partindo de uma lógica colonial. Essa morte se manifesta através da negação de direitos fundamentais e da marginalização da cultura e dos saberes africanos.

Isildinha Baptista Nogueira discute os efeitos do racismo sobre o inconsciente das pessoas negras, explorando como a exclusão racial impacta profundamente a subjetividade. Ela argumenta que a construção da identidade negra é marcada por significantes de exclusão que moldam a experiência do sujeito negro na sociedade. No contexto da educação, essas exclusões se manifestam quando as crianças e adolescentes negros não encontram representações positivas de si mesmos no currículo escolar ou nas práticas pedagógicas. Nogueira (2006) propõe que a inclusão de narrativas que desafiem esses significantes negativos é essencial para que as pessoas negras possam reconstruir sua subjetividade de forma mais plena e autônoma.

É indispensável trazer Freire (2017) para esse debate, pois ele nos leva a refletir sobre como a educação pode ser um mecanismo importante para a prática da liberdade em uma perspectiva decolonial. A pedagogia proposta por ele vai além de uma mera transposição de conteúdos, pois busca emancipar, através do desenvolvimento do pensamento crítico, indivíduos subalternizados tanto no âmbito social quanto no racial. É interessante notar que, mesmo após tanto tempo, a necessidade de construir uma educação que valorize e reconheça as experiências e saberes de grupos historicamente silenciados ainda se faz presente na contemporaneidade. Nesse contexto, a educação torna-se um espaço de resistência à perpetuação das desigualdades sociais e raciais, além de se opor às narrativas hegemônicas.

Freire critica duramente o modelo de educação bancária, que visa à manutenção da relação de dominação hegemônica. Para ele, a educação bancária não é relevante para a emancipação da classe oprimida. Ele afirma:

> A educação 'bancária', cuja prática se dá à inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador 'bancário' vivesse a superação da contradição, já não seria 'bancário'. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação (Freire, 2017, p. 86-87)

A ideia de uma educação libertadora, pensada através do prisma decolonial, defende uma prática pedagógica que vai além da sala de aula. Essa perspectiva busca a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde os saberes negros são valorizados. A transformação social é um compromisso

compartilhado; ou seja, a escola é fundamental nesse processo, pois é um espaço de interação social e diálogo, onde docentes e discentes podem construir o conhecimento juntos.

Finalizamos nossa fundamentação teórica com os estudos contemporâneos de Bárbara Carine Pinheiro (2023), que traz para a discussão questões relevantes sobre as relações de poder pautadas pela raça, enfatizando as complexidades das relações raciais na escola. Essa abordagem é importante quando pensamos em uma educação emancipatória como disse Freire, destacando que, mesmo aqueles que se denominam antirracistas, se beneficiam do racismo estrutural, sendo essa uma realidade que as pessoas brancas devem reconhecer. A autora considera primordial ter essa consciência para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e justo, fazendo da escola um espaço onde a branquitude não seja vista como superior. Essa cosmovisão é fundamental para a formação de cidadãos críticos no âmbito antirracista.

O currículo criado sob um prisma eurocêntrico afeta negativamente a identidade e a autoestima, além de perpetuar estereótipos coloniais, fazendo com que esses jovens não se vejam nas histórias que lhes são contadas. Pensando em uma educação decolonial, é de suma importância que esses jovens acessem a história que a história não conta, com narrativas que valorizem seus saberes, experiências e origens.

Sob a ótica trazida por Bárbara Carine (2023), entendemos que, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a educação desempenha um papel fundamental na construção de identidades, que, mesmo com suas especificidades, compartilham as mesmas complexidades.

METODOLOGIA

Para investigar como as culturas brasileira e moçambicana influenciam a formação de identidades de crianças e adolescentes, adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma análise discursiva. Esta metodologia nos permite explorar as representações culturais e sociais presentes nos discursos educacionais, nas políticas públicas e nas práticas cotidianas dos dois países. O objetivo é entender, através do nosso referencial teórico, como esses discursos contribuem para a construção das subjetividades dos jovens e como elementos locais e globais se articulam nesse processo.

A pesquisa foi conduzida com base em textos acadêmicos, livros e entrevistas que exploram as tradições culturais, influências linguísticas, a questão da colonização e práticas sociais e educacionais tanto no Brasil quanto em Moçambique. Também foram analisadas políticas educacionais de ambos os países, focando em como elas abordam a diversidade cultural e racial. Buscamos entrevistas, com educadores e não educadores, que foram utilizadas na pesquisa fornecendo dados ricos para a análise do papel dos educadores e das instituições escolares na promoção ou repressão de certas identidades.

A análise dos dados coletados nos permitiu explorar e entender como, de fato, as identidades são construídas por meio das interações sociais, educacionais e culturais. Apontaremos como os discursos oficiais e não-oficiais - como políticas educacionais e práticas culturais cotidianas - influenciam a formação das identidades dos jovens nos dois países, utilizando o referencial teórico mencionado; também examinamos como os discursos culturais e educacionais são transmitidos nas escolas e comunidades, e como isso impacta a percepção que os jovens têm de si mesmos.

DESENVOLVIMENTO

1. Tradições Culturais

Tanto no Brasil quanto em Moçambique, as tradições culturais desempenham um papel crucial na formação das identidades. Em Moçambique, as tradições ancestrais, especialmente as práticas ligadas às religiões locais e aos ritos de passagem, continuam a ser uma parte central da vida comunitária.

Moçambique é um país rico em cultura e tem na marrabenta uma das suas principais formas de representação cultural. A marrabenta surge como um estilo musical na década de 1950, tendo origem na música tradicional africana. Essa representação cultural não apenas expressa a identidade moçambicana, mas também emerge como uma forma de resistência à opressão colonizadora, servindo como um mecanismo de oposição às normas culturais impostas pelos portugueses, tornando-se, assim, um símbolo de luta.

O antropólogo Trouillot, em seu livro "Silenciando o passado: poder e a produção da história", discute a invisibilização de indivíduos considerados subalternos no meio social, que resulta na desvalorização de seus saberes e na desumanização de determinados grupos sociais. Nesse sentido, as escolas de samba surgem como uma oposição a essa lógica, uma vez que o ritmo é oriundo de pessoas negras que cantam suas vidas e as de seus ancestrais. O samba genuinamente negro começa a ganhar notoriedade no cenário nacional nas décadas de 1920 e 1930. Até então, o Carnaval era uma festa celebrada principalmente em bailes nos tradicionais clubes frequentados pelas elites. Contudo, com a criação das escolas de samba, a festa passou a representar também as favelas, que em sua maioria eram habitadas por pessoas negras. As primeiras escolas de samba foram a Deixa Falar, em 1928; a Vizinha Faladeira, em 1932; e a Mangueira, em 1933. Elas trouxeram uma nova forma de fazer samba, unindo o ritmo do samba à dança em um cortejo pela região do centro do Rio de Janeiro, conhecida como "Pequena África".

Tanto a marrabenta quanto o samba são importantes portavoces de críticas sociais e políticas, atuando como relevantes formas de resistência. As escolas de samba, através das letras de seus sambas, trazem questões como desigualdades sociais (Beija-Flor de Nilópolis, 2003), violência nas periferias (Mangueira, 2019)

e representação cultural (Alegria do Vilar, 2024). Assim como a marrabenta, que historicamente representa a luta pela liberdade e aborda questões de opressão colonial, ambas as formas de representação cultural desempenham um papel fundamental na formação de uma identidade racial.

Em paralelo a isso, sabemos que a Constituição diz que o Estado é laico, que a Escola Pública é laica (Brasil, 1988), mas também sabemos que na prática as coisas são diferentes. O Brasil é um país de maioria cristã por influência direta dos colonizadores e, por séculos, o que o cristianismo fez (faz) foi demonizar toda e qualquer manifestação cultural e religiosa de matriz africana, ainda hoje vemos ataques a templos e terreiros, ataques a umbandistas e candomblecistas, reproduzindo e perpetuando o primeiro assalto de todo colonizador, o roubo das consciências, o roubo das identidades, o apagamento das origens e a imposição da sua própria verdade. **Genocídio Cultural.**

2. Influência da Língua e Educação

> Todo povo colonizado - isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade da cultura local - se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. (Fanon, 2023, p. 32)

A língua desempenha um papel central na formação das identidades, conforme proposto por Vygotsky (2001). Tanto no Brasil quanto em Moçambique, a língua portuguesa é a língua oficial e o principal idioma utilizado nas escolas. No entanto, a pesquisa mostra que essa imposição do português como língua dominante pode, em muitos casos, apagar as línguas e dialetos locais, especialmente em Moçambique, onde mais de 40 línguas são faladas. Crianças que crescem falando línguas locais, como o macua e o changana, muitas vezes enfrentam desafios ao se adaptar ao sistema escolar, o que pode afetar negativamente sua autoestima, sua autoimagem, sua percepção de pertencimento cultural e, por consequência, atacá-las diretamente na formação de suas identidades.

No Brasil, as línguas indígenas enfrentam um destino semelhante. Embora existam esforços para promover o bilinguismo e a valorização das línguas indígenas em algumas regiões, o português continua a dominar o currículo escolar.

Em uma visita a Aldeia Pataxó de Coroa Vermelha em Porto Seguro - BA, Orlando Bisneto conversou com a Cacique Nayara Pataxó, que relatou um esforço imenso para recuperar o idioma nativo; “o conhecimento indígena é transmitido através da oralidade, através da língua e, a partir do momento que falar a língua significou condenar a si, sua família e/ou seu povo, a língua e as tradições foram se perdendo no tempo” - Disse Nayara.

Hoje, 524 anos depois da chegada dos colonizadores, das mais de cinco mil palavras faladas originalmente, os Pataxó recuperaram apenas de quinhentas. Isso levanta questões sobre a inclusão e o respeito pela diversidade linguística, e como a educação pode ser um meio de perpetuar ou desafiar essas hierarquias linguísticas em termos de reconhecimento da diversidade cultural. Tomemos como exemplo a LEI Nº 11.645, de 10 Março de 2008, que traz em seu artigo '26-A' o seguinte destaque: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Brasil, 2008). Apesar da lei vigorar há 16 anos, a pesquisa revelou que, na prática, muitas dessas leis (como a supracitada) não são plenamente aplicadas, colocando esses povos como sub civilizados, bárbaros e escravos, contando sua história a partir da colonização com a perspectiva do colonizador, logo, o currículo continua a refletir uma visão eurocêntrica da história, atuando da reprodução de preconceitos e desigualdades.

3. Racismo e Descolonização

As questões do racismo estrutural e institucional também foram centrais nos dados coletados. Tanto no Brasil quanto em Moçambique, o racismo continua a ser um fator de exclusão e marginalização para os jovens negros. A pesquisa de revelou que, em ambos os países, as crianças e adolescentes negros enfrentam desafios adicionais em termos de construção identitária, muitas vezes sendo forçados a navegar entre diferentes expectativas culturais e raciais, justamente por "nascerem no corpo errado" (Souza, 2021); corpos pretos em uma sociedade embebida de branquitude, do ideal da branquitude, uma sociedade que considera belo, bom e angelical o branco, enquanto considera feio, mal e vil o negro.

> É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir - um modelo ideal, perfeito ou quase. (...) Esse modelo é o ideal do ego. (...) O negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido, e que endossa a luta para realizar esse modelo. Como se constrói o ideal do ego desse negro? (...) O figurino é branco, em seus diversos matizes. Aqui, branco quer dizer aristocrata, elitista, letrado, bem-sucedido. Noutro momento, branco é rico, inteligente, poderoso. Sob quaisquer nuances, em qualquer circunstância, branco é o modelo a ser escolhido. (...) Na construção de um ideal do ego branco, a primeira regra que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer "mancha negra". (Souza, 2021, p.64-66)

Segundo Fanon, o racismo colonial faz com que os indivíduos colonizados se sintam presos entre dois mundos: o mundo dos colonizadores, onde são desvalorizados, e o mundo de suas próprias culturas, que foi marginalizado (Fanon, 2022). Isso cria uma crise identitária para muitos jovens negros, que se

sentem alienados tanto de suas tradições culturais quanto do mundo dominante que os rejeita.

A descolonização da educação e das práticas sociais emerge como uma necessidade urgente em ambos os contextos, a fim de combater as formas sutis e explícitas de racismo que permeiam as sociedades e as instituições educacionais.

> A descolonização, que se propõe a transformar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta. Não pode, todavia, ser o resultado de uma operação mágica, de um abalo natural ou de um acordo amigável. Sabemos que a descolonização é um processo histórico, ou seja, que só pode ser compreendida, só encontra inteligibilidade, só se torna transparente para si mesma na medida exata em que se percebe claramente o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo (Fanon, 2022, p. 32)

RESULTADOS

A discussão a partir de Neusa Santos Souza precisa ser retomada para reforçarmos o papel do racismo estrutural na construção da subjetividade negra. Souza argumenta que o racismo não é apenas uma questão de preconceito individual, mas sim um sistema estrutural que afeta todos os aspectos da vida social e cultural, influenciando profundamente a forma como os jovens negros se percebem (Souza, 2021).

No contexto das escolas brasileiras e moçambicanas, esse racismo estrutural se manifesta nas expectativas reduzidas para alunos negros, na falta de representatividade (positiva) no currículo, no ambiente escolar, nas práticas pedagógicas excludentes e no despreparo dos profissionais ao se depararem com casos de racismo, como revela a reportagem de Mariane Barbosa para o jornal Alma Preta intitulada "Estudo: 21% dos professores brancos não sabem o que fazer em casos de racismo", onde ela traz dados (divulgados pela Folha de São Paulo) sobre as impressões que os profissionais da educação tem em relação ao racismo dentro do ambiente escolar. A pesquisa revela que entre os docentes autodeclarados brancos, 48% relatam ter visto casos de discriminação racial, enquanto o numero sobe para 56% entre os docentes negros; a análise também expõe que 21% dos docentes brancos não sabem como agir diante de uma situação de racismo, enquanto o número cai para 9% entre os docentes negros.

A pesquisa revelou que, no Brasil, as identidades juvenis muitas vezes são influenciadas pela cultura popular global, especialmente através da música, cinema e redes sociais, enquanto as tradições locais são frequentemente marginalizadas ou vistas como inferiores. Esse fenômeno também foi observado em Moçambique, onde as tradições locais competem com as influências culturais e linguísticas herdadas do período colonial. Contudo, em 2024, podemos observar que em ambos os países, há uma busca pela valorização das raízes culturais, que se manifesta, principalmente, nas comunidades, quanto nos

esforços políticos e educacionais, trabalhando - hoje - para reparar/recuperar o que foi apagado pelo pensamento hegemônico colonizador, "ontem".

Em termos educacionais, o currículo escolar surge como uma ferramenta poderosa na formação das identidades juvenis. No Brasil, embora leis progressistas busquem incluir conteúdos sobre a história afro-brasileira e indígena, a implementação efetiva ainda é um desafio.

Em Moçambique, o currículo escolar está em um processo gradual de descolonização, mas ainda é perceptível a forte influência do sistema educacional português. A pesquisa indicou que muitos jovens moçambicanos enfrentam dificuldades para se verem refletidos positivamente nas narrativas escolares, o que afeta sua construção identitária. No entanto, houve também uma valorização crescente das línguas e tradições locais, que estão sendo cada vez mais integradas ao currículo escolar.

A promoção de um currículo que integre práticas culturais, como o samba e a marrabenta, é uma importante forma de fortalecer a identidade cultural de jovens e crianças no ambiente escolar. A partir do ensino dessas manifestações musicais, a escola pode oferecer aos alunos um entendimento mais profundo de suas raízes históricas, fazendo da arte o fio condutor para o reconhecimento e a valorização de sua herança cultural.

A descolonização das mentes desde o pré-natal, e das práticas educacionais é vista como um passo necessário, talvez a única saída, para promover identidades mais saudáveis e empoderadas, tanto no Brasil quanto em Moçambique. O ideal do ego negro, não pode ser branco, não por uma imposição social; é preciso eliminar o que o Dr. Jurandir Freire Costa define no prefácio da edição original de 'Tornar-se Negro' como o "fetiche da brancura", esse é o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta como modelo de ideal do ego e

> Hipnotizado pelo fetiche do sujeito branco, ele está condenado a negar tudo aquilo que contradiga o mito da brancura (...) leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal (Costa, 2021, prefácio p.28-29)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados desta pesquisa, é possível afirmar que as identidades de crianças e adolescentes no Brasil e em Moçambique são moldadas por um conjunto complexo de fatores culturais, sociais e educacionais.

No campo educacional, a pesquisa destacou a importância de reformular o currículo escolar para incluir de maneira significativa as culturas e histórias marginalizadas. No Brasil, isso inclui a aplicação mais rigorosa das leis que exigem o ensino da história afro-brasileira e indígena, enquanto em Moçambique,

o processo de descolonização do currículo deve continuar a integrar as línguas e tradições locais.

É notório que tanto o samba quanto a marrabenta são manifestações autênticas de celebração cultural e resistência, enraizadas na luta contra a marginalização e a opressão. Ambas têm suas significativas contribuições para a construção de uma identidade cultural entre crianças e jovens, tornando-se instrumentos de transformação social.

Promover a integração da marrabenta e do samba no currículo é uma forma preponderante de se pensar em um ensino que caminhe junto com a herança ancestral dos alunos além disso, é importante salientar que os contextos políticos e sociais que deram origem a esses ritmos incentivam o despertar do pensamento crítico, conforme proposto por Freire (2017), promovendo a conscientização sobre questões de classe, raça e resistência. Projetos interdisciplinares e multiculturais também podem enriquecer o currículo.

A perspectiva teórica deste estudo, baseada em autores como Vygotsky, Lacan, Fanon e Neusa Santos Souza, nos oferece uma compreensão mais profunda de como a linguagem, o currículo e o racismo estrutural influenciam a formação das identidades. A educação, nesse contexto, emerge como um espaço fundamental para promover identidades mais autênticas e críticas.E finalmente, esta pesquisa aponta que o trabalho dos educadores é essencial para transformar o processo de construção identitária em uma ferramenta de empoderamento, promovendo a valorização das raízes culturais e a construção de subjetividades diversas. A integração das perspectivas teóricas discutidas aponta para a necessidade de uma educação que seja ao mesmo tempo crítica e descolonizadora, reconhecendo a complexidade das formações identitárias juvenis e oferecendo espaço e ferramentas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre, 1930-2002. O poder simbólico/Pierre Bourdieu; tradução Fernando Tomaz - 16 ºed.- Rio de Janeiro:Bertrand Brasil, 2012

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, pp. 96-103.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. A cor do inconsciente: significantes clínicos da exclusão do negro. São Paulo: Escuta, 2006.
MBEMBE, Achille. Necropolítica. 1. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.
PINHEIRO, Bárbara Carine. Como se tornar um educador antirracista. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2023.
BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: UBU Editora, 2023.
BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008
ALMA PRETA. Estudo: 21% dos professores brancos não sabem o que fazer em casos de racismo. Alma Preta, 2024. Disponível em: https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/estudo-21-dos-professores-brancos-nao-sabem-o-que-fazer-em-casos-de-racismo. Acesso em: 16 set. 2024.
PASSA, Michele. Uma família como a nossa pode mostrar felicidade e prosperidade?. Instagram, 2024. @michelepassa. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C9L-ORdN2v5/?igsh=MWI2amw1ZmJ5OWxzdg==. Acesso em: 17 set. 2024.
TROUILLOT, Michel-Rolph. "Silenciando o passado: poder e a produção da história."
Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016.
CABRAL, Sérgio. As escolas de Samba do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. ALMIR CHEDIAK PRODUÇÕES LTDA, 1996
Amaro de Melo Pessanha, E. (2019). DO EPISTEMICÍDIO: AS ESTRATÉGIAS DE MATAR O CONHECIMENTO NEGRO AFRICANO E AFRODIASPÓRICO

A IN (VI) SIBILIDADE DA INFÂNCIA NEGRA NA HISTÓRIA

Ana Caroline da Silva Magalhães[58]
Jesus Hellen Leal Conceição[59]

RESUMO

A historiografia brasileira tem abordado de forma tímida a criança escravizada, apesar dos avanços nos estudos sobre escravização e classes sociais. A infância negra ainda é retratada de maneira inexpressiva, destacando a necessidade de uma investigação aprofundada sobre o tema. Pesquisadores das ciências humanas e sociais têm discutido a infância no contexto cultural, econômico, histórico e político, entendendo-a como um fenômeno dinâmico moldado pelas transformações sociais. estudar a infância escravizada é essencial para refletir sobre essa parte trágica da história e evitar a repetição desses erros no presente. Obras de autores como Ariés (1978) e Del Priore (2013) fundamentam a análise, que busca promover a conscientização e responsabilidade social sobre o tema.

Palavras-chave: História. Infância. Memória.

INTRODUÇÃO

A historiografia brasileira apresenta uma abordagem tímida acerca da criança escravizada, mediante os diversos temas que dizem respeito ao processo de escravização africana no país. E mesmo os estudos sobre escravização sendo revitalizados e originando uma nova concepção historiográfica acerca das classes sociais menos favorecidas e dos sujeitos, a criança negra, nesse espaço, ainda aparece de forma inexpressiva.

Por isso, logo nas primeiras linhas deste capítulo, sublinhamos basilar tornar a proposta do estudo relevante, principalmente para que possamos compreender certas preocupações que se encontram presentes até hoje. Porém, antes de problematizarmos os elementos do campo historiográfico, em relação à criança negra escravizada, consideramos imprescindível compreender o conceito de infância, a partir dos estudos históricos.

Nessa perspectiva, as discussões sobre a infância vêm sendo realizadas por pesquisadores dos campos das ciências humanas e sociais, com o objetivo de

[58] Mestre em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST – UEMA). E-mail: anacarolinecx123@hotmail.com.
[59] Mestre em História pelo Programa de Pós Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST – UEMA). E-mail:jesushellen@outlook.com.

entender melhor como a sociedade tem percebido esses sujeitos ao longo dos anos. Assim, surge a necessidade de investigar os significados, levando em conta o contexto no qual a infância emerge, demonstrando suas relações culturais, econômicas, históricas, políticas e sociais, como possibilidades para retratá-la de maneira contextualizada.

A infância escravizada no Brasil

Compreender as crianças está vinculado às transformações sociais no decorrer da história, ou seja, essa perspectiva ressalta a importância de se perceber a infância não como algo estático, mas como um fenômeno dinâmico que é moldado e influenciado pelo ambiente em que ocorre. Isso é fundamental para desenvolver políticas e práticas que atendam às necessidades das crianças de maneira mais eficaz e sensível às mudanças na sociedade.

Para tal, Silveira (2000) aponta para o fato de que a sociedade sempre está em movimento ao descrever que "a vivência da infância se transforma de acordo com os paradigmas do contexto histórico, ou seja, pensar na infância é também articulá-la com outros domínios como a escola, a família e a sociedade".

Em outras palavras, o autor reflete sobre a infância dentro de uma comunidade, uma vez que, cada período imprime, na infância, um significado específico, como por exemplo, na Europa (séc. XVIII), o processo de ver as crianças enquanto um adulto em miniatura era característico de sua sociedade. No Brasil (séc. XIX), por seu turno, a infância era limitada por conta das altas taxas de mortalidade, e menos proveitosa, devido às crianças serem inseridas no mundo do trabalho desde muito cedo.

Nesse contexto, é importante fazermos uma abordagem na História através das pesquisas que desvelam o papel que a criança desempenha na sociedade ao longo dos anos. E nesse momento, nos indagamos "quando a criança se tornou objeto dos estudos históricos?" vale ressaltar que a infância foi silenciada ao ponto de não terem ocorrido tentativas para representá-la, tendo a sua descoberta que esperar pelos séculos XV, XVI e XVII, para superar os malefícios à sociedade infantil da época.

Assim, é pertinente apontarmos um dos primeiros trabalhos do historiador Phillipe Ariès (1978), que se dedicou a pensar a figura da criança/infância no bojo das relações sociais. O trabalho intitulado, "*História Social da criança e da família*", o qual formulou um olhar histórico para o sentimento de infância no mundo ocidental, manifestando que foi uma concepção socialmente construída durante a época moderna, externando aspectos, a partir da consciência da infância até as especificidades da criança, ou seja, particularidades que as diferenciavam do adulto.

Nesse sentido, a representação da infância é bem relativa, pois ela se configura de acordo com o seu tempo e meio social. Sendo assim, Ariès (1978, p.51) salienta que "[...] até no final do século XVIII, não existiam crianças

caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens em tamanho reduzido". Isso quer dizer que, as crianças não possuíam uma identidade própria, e eram subestimadas a um modo de vida adulto, visto que, o sentimento de infância, presente na sociedade moderna, nem sempre foi valorizado na Idade Média. Porém, isso não significa negar a existência das crianças, mas, compreender que antes do século XVI, a consciência social não consentia a existência independente desse sujeito.

Para mais, as temáticas discutidas por Ariés (1978) deram margem ao entendimento da infância, no qual, em uma pluralidade de aspectos, formas de tratamentos e comportamentos, se modificaram no decorrer do tempo e influenciaram as novas percepções do adulto sobre a criança, ou seja, para o historiador a infância não é uma fase caracterizada por questões biológicas, mas sim decorrente de processos históricos retratados por mudanças na família e na sociedade.

Diante dessa afirmação desencadearam-se profundas mudanças na compreensão acerca da infância, já que ela era passou a ser pensada como uma fase da vida. Nesse sentido, avistamos que a história da criança surge como possibilidade de reflexão, e que a contribuição de Phillipe Ariès (1978) se tornou inegável para entendermos a extensão de novas leituras que assinalam a infância como uma delas.

Todavia, compreende-se que o historiador percebe apenas as crianças burguesas e nobres, em particular as do gênero masculino, deixando de lado as meninas e as crianças menos afortunadas, dado que, a sociedade europeia era predominantemente centrada na figura do "homem". Melhor dizendo, o autor não discute as crianças plebeias e, por pensar a criança na Europa, não apresenta os escravizados, em vista de que, no Brasil, as abordagens sobre o termo infância surgiram apenas em meados do século XIX.

Dessa forma, pode-se afirmar que a mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância está diretamente interligado às constantes transformações pelas quais a sociedade passou. Assim, observa-se o movimento de particularização da infância ganhando notoriedade a partir da Revolução Francesa (1789), quando se modificou a função do Estado, e com isso, a responsabilidade e o interesse pelas crianças.

Diante desse apontamento, Ariès (1978, p.12) esclarece:

> Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. [...] A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la, mas ser reproduzida, muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela.

Essa nova concepção e organização social fizeram com que os vínculos entre adultos e crianças fossem fortalecidos. E a partir disso, a criança passou a ser vista como um indivíduo social dentro de uma coletividade. Tal discussão nos remete à necessidade de pesquisas que aprofundem as questões da infância e as transformações, especialmente, no que tange à condição da criança enquanto ser social e sujeito ativo na História. Heywood (2004, p.10) em *"Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente"* pontua que, "[...] as crianças são especiais e diferentes, portanto, dignas de serem estudadas por si só".

Dessa maneira, compreendemos que o resgate da história social da infância no Brasil é recente, uma vez que, na Europa, a historiografia sobre a criança foi produzida a partir 1960 por Ariés, enquanto no Brasil, a compreensão da infância teve início em meados do século XIX, intensificando-se nos séculos posteriores. Posto isso, devemos considerar que em 1991, temos a primeira publicação na historiografia que se propôs a escrever a história da criança brasileira. Essa obra intitula-se *"História das crianças no Brasil"*, organizada por Mary Del Priore em que foi analisado como o sentimento de valorização da criança, corrente na Europa Moderna e identificado por Ariès, esteve vigente nas práticas educativas dos missionários jesuítas no Brasil Colônia.

Para Ariès e Del Priore, a infância no começo da história do Brasil, era vista como um momento propício para a catequese, posto que era um período de aprendizagem de princípios e valores a serem seguidos durante toda a vida. Assim, percebemos que a valorização da criança ascendeu com Ariés (1978) e teve como fontes elementos oriundos da cultura europeia. No Brasil, por sua vez, "[...] os processos de colonização, em terras das Américas e da África, são repletos de demonstrações das influências dos modelos europeus nas práticas sociais das populações colonizadas" (Lins; Silva; Carneiro, 2014, p. 133).

Nesse sentido, a prática educacional deliberada pelos jesuítas foi utilizada para instruir as crianças, e além disso, distinguir o seguimento social entre brancos e negros, como por exemplo: a construção social da criança branca de elite acontecia em seu lar ou nos espaços dos missionários, onde recebiam instruções de seus preceptores para ler e escrever; enquanto as crianças negras escravizadas, a realidade era bem diferente.

Nesse contexto, Mary Del Priore (2013, p.104-105) salienta que:

> O reconhecimento de códigos de comportamento e o cuidado com o aspecto exterior eram fenômenos naquele momento, em via de estruturação até mesmo entre as crianças. Tais códigos eram bastante diferenciados entre os núcleos sociais distintos: os livre e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família, etc.

Sob esses aspectos, percebemos que a criança negra escravizada não gozava de proteção e de nem estruturas que pudessem lhe possibilitar uma vida

saudável, física e emocional. Sendo assim, a infância negra não significava a mesma em relação à infância de uma criança branca livre. O lugar destinado para a criança negra escravizada era o do trabalho, dado que, de quatro para cincos anos de idade, era estabelecido a elas as tarefas mais simples e "[…] aos doze eram entregues ao trabalho mais pesado, após a devida conclusão de seu 'adestramento" (Góes, 2015, p. 184).

Corpos e subjetividades das crianças escravizadas

A realidade apresenta que os efeitos do período da escravização humana são penosamente sentidos pela comunidade negra, principalmente pela criança escravizada, esta que, deveria se manter em constância pela sobrevivência e aos poucos ia percebendo, as desigualdades existentes entre elas e as crianças brancas. Diante dessa realidade iminente, a criança escravizada deveria "sujeitar-se ao trabalho prematuro e a satisfazer os caprichos dos sinhozinhos a que pertenciam" (Neves, 1992, p. 64). A criança branca era a "proprietária" do menor escravizado, que teria de acompanhá-la durante toda a sua existência.

Nesse cenário, o sociólogo Henry Koster (1816, p. 388-9) em *"Viagens ao Nordeste do Brasil"*, demonstra as adversidades que por tantas vezes a criança escravizada passava e afirma:

> Logo que a criança deixa o berço [...] dão-lhe um escravo do seu sexo e de sua idade, pouco mais ou menos, por camarada, ou antes, para seus brinquedos. Crescem juntos e o escravo torna-se um objeto sobre o qual o menino exerce os seus caprichos; empregam-no em tudo e, além disso, incorre sempre em censura e em punição [...]. Enfim, a ridícula ternura dos pais anima o insuportável despotismo dos filhos.

As crianças negras escravizadas enfrentavam condições difíceis. Diante disso, Gilberto Freyre (1987) aponta que as crianças negras serviam de objeto para os filhos dos senhores, exercendo todos os seus caprichos, partindo das brincadeiras brutais, como, bois de carro, cavalos de montaria, burros de carga e dentre outras que demonstram a brutalidade de tal tratamento, que representava pouco o sofrimento quando comparado às crueldades desse sistema. Essa não era uma aparência adequada de se apresentar uma criança, mas, a crueldade da escravização fizera com que a criança negra escravizada passasse pelas piores condições de vida em nome de um poder e de uma legislação.

É importante ressaltar que, a violência exagerada dos senhores contra os escravizados se dava, na maioria das vezes, pela necessidade de tornar os castigos nos limites da fazenda, um exemplo para os outros escravizados e geralmente isso recaia sobre os mais velhos e os que não tinham um valor econômico expressivo. Sendo assim, a hostilidade tornou a violência um "vínculo básico da relação escravista" (Queiróz, 2000, p. 106). Em outras palavras,

os menores escravizados teriam que preservar suas vidas e sua relação com os senhores, sem amenizar o tratamento de dominação e controle senhorial.

Perante o exposto, Silvia Hunold Lara (1988, p. 49) em sua obra "*Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)*" ratifica que:

> Correção, emenda, disciplina ou simplesmente castigo: este, o instrumento de controle senhorial para submissão de seus escravos. Sustentá-los para que não perecessem e castigá-los para que produzissem. Não se tratava, porém, de qualquer castigo [...] há longas recomendações sobre as características, modo e métodos que transformavam o ato de castigar em verdadeiro exercício do poder senhorial, instrumento de dominação [...].

Torna-se evidente, assim, que o poder do senhor sobre o escravizado não visava esfacelá-lo, mas, sim, otimizar sua produção econômica e reduzir sua força contra o sistema escravista. Desse modo, as estratégias de castigar, transformaram-se em práticas de imposição de poder e domínio, o que servia como processo de disciplinamento, haja vista que os castigos tinham que ser aplicados moderadamente para prevenir que os escravizados não escapassem do domínio senhorial. Mas, nem sempre esses limites foram suficientes para impedir o excesso de castigos. Vale ressaltar que as punições e as torturas eram acometidas a inúmeros escravizados, sendo eles: crianças, mulheres, homens ou idosos.

Sob essa ótica, reiteramos que a escravização, historicamente, tratou os escravizados como propriedade de seus senhores, tratando-os como mercadorias. No entanto, ao afirmar que os menores escravizados eram simplesmente "coisas" ou "propriedades" não significa que eles fossem desprovidos de sua condição humana, personalidade ou capacidade de resistir e reagir às situações impostas.

As crianças escravizadas, assim como os adultos, desenvolviam formas de resistência que iam além da submissão ao sistema. A resistência não era sempre explícita ou direta, como uma rebelião aberta, mas poderia se manifestar de maneiras sutis e cotidianas, que preservavam sua humanidade e minavam o controle absoluto que os senhores tentavam impor.

Ao longo da história, os escravizados desenvolveram diversas formas de resistência, desde as mais visíveis, como rebeliões e fugas, até estratégias cotidianas de subversão e preservação de suas culturas e identidades. Essas resistências não se limitavam apenas ao âmbito físico, abrangendo também aspectos psicológicos e culturais. Desse modo, os escravizados encontravam maneiras de preservar suas tradições, línguas e crenças, mesmo diante das opressões por parte dos senhores/as.

Dentre as formas de resistência das crianças escravizadas, se destacam as manutenções de laços familiares e culturais, pois apesar dos constantes riscos de

separação, as crianças escravizadas resistiam ao se manterem conectadas com suas famílias e comunidades. Elas aprendiam histórias, canções e tradições transmitidas oralmente por suas famílias, preservando aspectos de suas culturas africanas e fortalecendo a coesão social entre os escravizados.

Haviam também as brincadeiras e expressões culturais, onde as crianças escravizadas frequentemente usavam as brincadeiras como uma forma de resistência simbólica. Em suas interações e jogos, elas reproduziam cenários de liberdade, recriavam situações de poder ou simplesmente encontravam momentos de alegria, que escapavam do controle de seus senhores. Desse modo, brincar era uma forma de manter a infância viva, desafiando as imposições do trabalho forçado e da desumanização.

Além disto, as crianças escravizadas também poderiam resistir através da desobediência passiva, como trabalhar de forma lenta, ignorar certas ordens ou até mesmo fingir não entender comandos, ações que minavam a produtividade e o controle dos senhores.

Em muitos casos, crianças escravizadas fugiam, sozinhas ou com suas famílias, buscando refúgio em quilombos ou áreas de difícil acesso. Quilombos como o de Palmares, no Brasil, eram comunidades de resistência formadas por escravizados fugitivos. Dessa maneira, a fuga era a forma mais direta de resistência, simbolizando a recusa a aceitar a escravidão como destino.

Assim, coletivamente, os escravizados organizavam formas mais amplas de resistência, como a criação de quilombos e comunidades autônomas, a participação em movimentos de revolta e a organização de redes de solidariedade entre escravizados de diferentes fazendas. Essas práticas ilustram a complexidade das dinâmicas de poder dentro do sistema de escravização, mostrando que os/as escravizados/as não eram apenas sujeitos passivos, mas sim agentes ativos que buscavam transformar as estruturas opressivas que os cercavam.

Diante desses aspectos, destacamos que abordar os aspectos da infância das crianças escravizadas é relevante para lançar luz sobre uma parte trágica e desumana da história da humanidade, o que nos faz lembrar da importância de não repetir tais erros no presente, promovendo a compreensão, a conscientização e a responsabilidade social sobre a temática.

Nessa perspectiva, os autores Santos, Milani e Perez (2019) salientam que a escravização deixou uma marca profunda nas vidas dos menores escravizados, sendo importante reconhecer como suas infâncias foram, significativamente, e diferentes das crianças brancas livres. Portanto, é essencial destacar esses aspectos da infância das crianças escravizadas para entender a profundidade do sofrimento que enfrentaram, com a intenção de reconhecer esses aspectos em suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os debates historiográficos contemporâneos sobre a escravização têm buscado, cada vez mais, entender o escravizado como um sujeito histórico ativo, dotado de agência e complexidade, em vez de simplesmente como uma vítima passiva. Essa abordagem procura reconhecer a diversidade de experiências vivenciadas pelos escravizados, levando em consideração não apenas suas condições materiais, mas também seus desejos, sentimentos, estratégias de resistência e sobrevivência.

E ao examinarmos a escravização em diferentes contextos, é essencial reconhecermos que não houve uma única experiência de escravização. No Brasil, por exemplo, a escravização assumiu formas variadas ao longo do tempo e em diferentes regiões do país, envolvendo uma diversidade de práticas e relações sociais. Além disso, os próprios escravizados possuíam origens étnicas diversas e traziam consigo diferentes culturas e identidades, o que influenciava suas experiências de escravização.

Posto isso, nós enquanto historiadores, estamos cada vez mais interessados em explorar essa diversidade e complexidade, buscando entender como os escravizados navegaram por esses contextos, resistiram à opressão, preservaram suas culturas e identidades e contribuíram para a transformação das sociedades em que estavam inseridos. Essa abordagem enriquece nossa compreensão da história da escravização, e desafia visões simplistas e estereotipadas sobre os escravizados como meras vítimas passivas.

Portanto, sob esse viés, foi discutido ao longo deste trabalho a infância e a experiência da criança negra escravizada no Brasil, especialmente focando nos critérios sociais utilizados para identificá-las, ou seja, das hierarquias que as classificavam e nas perspectivas de entender os escravizados como sujeitos dentro das redes de tráfico e escravização.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 25ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1987.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOSTER, Henry. **Viagens ao Nordeste do Brasil**. Londres, 1816; reedição: Recife: Secretaria de Educação, 1978.

LARA, Silvia Hunold. **Campos da violência: escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro (1750-1808)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
LINS, Samuel Lincoln Bezerra; SILVA, Maria de Fátima Oliveira Coutinho da; LINS, Zoraide Margaret Bezerra; CARNEIRO, Terezinha Féres. **A compreensão da infância como construção sócio-histórica**. Revista CES Psicologia, v. 7, n° (2), 2014, p. 126-137.
NEVES MFR. **Violência contra a criança escrava no século XIX**. Rev. Bras. Cresc. Desenv. 1992 Jan/Jun; 2(1).
SANTOS, Elton Vinicius Lima dos; MILANI, Débora Raquel da Costa; PEREZ, Márcia Cristina Argenti. "**Infância" das "crianças" negras e escravas no Brasil: aproximações com realidades contemporâneas**. Educação em Debate, Fortaleza, ano 41, nº 79, maio/ago, 2019.
QUEIRÓZ, Suely Robles Reis. **Escravidão negra em debate**. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). Historiografia brasileira em perspectiva. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 103 107.

MENINO DA COR DE CHOCOLATE: ALGUNS APONTAMENTOS DAS PRÁTICAS RACISTAS

Monica da Silva Francisco [60]
Maiza da Silva Francisco [61]

RESUMO

Este estudo de investigação tem como intuito fazer algumas considerações sobre os impactos do racismo nas vidas dos meninos que possuem a pele da cor do chocolate. Dentro desse contexto, nosso foco recai sobre as violências sofridas pelas crianças e pelos jovens no cotidiano escolar. Para realizarmos esse estudo, foram utilizados os periódicos científicos, a análise documental que "corresponde a toda a informação coletada que pode ser obtida através de ofícios, decretos". (FACHIN, 2000, p. 139). Nossa análise problematiza a partir do estudo de Carlos Moore (2007, p. 28) que identifica que "numa sociedade fundamentalmente racializada, como todas as sociedades do continente americano e a maioria das sociedades do Planeta, a submestimação e a trivialização do racismo procedem necessidade puramente ideológica". Diante desse contexto, o ensaio procura explorar aspectos pontos sensíveis que levam ao seguinte a provocação inicial: Qual o impacto do racismo na vida dos meninos pretos e pardos?

Palavras-chave: Infância. Juventude. Racismo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho Menino de cor de chocolate: algumas provocações, tece algumas considerações sobre a inserção de crianças e adolescentes negros na escola e a experiência de gênero, raça e cor tendo em vista o processo de racialização e o racismo vigente na sociedade brasileira e o reconhecimento da escola como espaço educacional, cultural e social das crianças brasileiras das classes populares.

[60] Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

[61] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, mestra em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Especialista em Diversidade Étnico-Racial e Ensino Superior Brasileiro pela UFRRJ, formada em Pedagogia pela Faculdade Signorelli e formada em História pela Universidade Veiga de Almeida. Pesquisadora / Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin) /UFRRJ. E-mail: maizafrancisco@gmail.com

.

Utilizamos como metodologia pesquisa bibliográfica realizada em periódicos, teses e livros de pesquisadores que se debruçam sobre a temática de gênero, educação, raça, racismo e escola.

O trabalho será dividido em três partes: primeiramente abordaremos a questão raça e cor no Brasil, na segunda parte discutiremos sobre a infância a partir do recorte de gênero masculino e na terceira parte faremos uma breve discussão sobre racismo e escola. Depois teceremos as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

(...)Não é que eu
Seja racista...
Mas existem certas
Coisas
Que só os NEGROS(...)
Existe uma marca no
Peito
Que só nos NEGROS.

Ele Semog

A obra poética de Ele Semog, conhecida como Ponto Histórico, é fundamental para a reflexão que pretendemos desenvolver neste ensaio. O poeta traz à tona de maneira brilhante, a vivência da dor que acompanha ser negro (pretos e pardos) em um país de estrutura racializada. Por essa razão, o poeta afirma que "existe uma marca no peito que só se vê em nós, negros". Compreendemos que a dor que o autor se refere é a vivência de situações de racismo dentro da sociedade brasileira, em que pessoas negras sofrem discriminação racial em todos os âmbitos e "ser negro no Brasil, é, pois, com frequência, ser vítima de um olhar enviesado" como aponta Milton Santos (2000).

Nesse sentido que a poesia de Semog dialoga com esse ensaio, pois buscamos tratar das "marcas" históricas do racismo que verbera até nos dias atuais que são atravessadas nos corpos das crianças e das juventudes negras (pretos e pardos) brasileiras. Principalmente das crianças negras do gênero masculino das classes populares que possuem a escola como o primeiro e muitas vezes o único espaço de educação formal.

Raça e racismo

A noção de raça empregada no texto é dentro do contexto cultural, pois mesmo que não haja diferenças reais entre as várias raças humanas o racismo é

um fenômeno social presente em todas as sociedades desde as mais antigas até as contemporâneas, como apontam Moore (2007) e Munanga

O pesquisador Carlos Moore (2007), em sua pesquisa, revela que em uma sociedade marcada pelo racismo, toda a estrutura racializada marcada por desigualdades sócio-econômicas. Em concordância com os estudos do intelectual Silvia Almeida é crucial entender que o racismo "não se limita às interações pessoais e aos comportamentos; ele se manifesta de diversas formas, incluindo nas instituições, que operam de maneira a conceder, mesmo que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça." (ALMEIDA,2019 p. 29). Neste contexto, objetivo deste ensaio é fazer algumas considerações sobre os impactos do racismo nas vidas dos meninos que possuem a pele da cor do chocolate. Nesse sentido, levantamos os seguintes questionamentos: qual o impacto do racismo na vida dos meninos *pretos e pardos?*

Para responder tais questionamentos foram necessários analises dos periódicos científicos, livros, por entendermos a relevância de saber quem pesquisou anteriormente sobre o tema, por essa razão concordamos com Fachin (2000, p. 121) que o recurso bibliográfico uma grande "variedades de obras, dado o caráter de informações nelas contidas, constituído o suporte na preferência da escrita literária". Outro recurso analisado foram os documentos, legislações "corresponde a toda a informação coletada que pode ser obtida através de ofícios, decretos". (FACHIN, 2000, p. 139). Essas informações contidas no documento constituem-se como fonte natural de conhecimento. Segundo a pesquisadora Godoy (1995, p. 22),

> Ainda considerando os documentos escritos, é possível dizer que eles representam o ponto de vista de indivíduos que possui habilidade para ler e escrever, uma vez que as populações que não conseguem lidar com os bens culturais não terão oportunidade de registrar suas experiências e vivências dessa forma, a maioria dos documentos registram relatos verbais, não provendo informações sobre comportamentos não-verbais, que às vezes, são imprescindíveis para analisar o sentimento de determinada fala. (Godoy, 1995, p.22)

É importante destacar que os métodos de pesquisa empregados constituem fontes valiosas de conhecimento, que nos permitiram entender de que maneira o racismo afeta a vida de crianças e dos jovens negros. Desta forma ancoramos nossos estudos com base fundamentação teórica de alguns pesquisadores que compreende que o racismo causa um grande impacto na vida de jovens meninos do gênero masculino desde a tenra infância como apontam Eliane Cavaleiro (2012), Jesus (2018),Carvalho (2009) impactando diretamente desde o acesso e a permanência de crianças e jovens negros dentro do espaço escolar, uma vez que na maioria das vezes ou o racismo é ignorado pela instituição escolar ou tratado como brincadeira de alunos o que naturaliza essas práticas e gera a evasão de crianças e jovens negros.

Uma vez que o racismo se materializa por meio de xingamentos, ofensas e muitas das vezes culminam em agressões físicas. Observamos que *as crianças e a juventude preta e parda vem* sofrendo de forma gradual, em decorrência da falta da ação do Estado, que colabora para uma política que exclui a infância e juventude brasileira. É notório que historicamente as crianças e a juventude (preta e parda) sempre esteve a margem da sociedade.

Conforme as pesquisas conduzidas por Fonseca (2009), após a promulgação da Lei do Ventre Livre, os proprietários que ainda mantinham crianças em suas propriedades eram responsáveis por educá-las ou entregá-las a orfanatos que teriam essa função. No entanto, alguns fazendeiros não levavam as crianças para os orfanatos, optando por mantê-las como escravas. Em certas situações, eles iam até os orfanatos alegando que iriam proporcionar educação às crianças, mas continuavam explorando o trabalho infantil de forma forçada.

Com base nas pesquisas de Fonseca, fica claro que não existia um controle ou fiscalização efetiva para intervir no acompanhamento das crianças, demonstrando a falta de preocupação com o bem-estar desses pequenos. Assim, é evidente que o abandono mencionado durante o período imperial se relaciona com a atual situação de precarização e vulnerabilidade socioeconômica enfrentada por crianças e jovens pretos e pardos.

Gênero masculino: Os meninos cor de chocolate

Concordamos Oyěwùmí (2017) que as relações de gênero são relações sociais e, portanto, estabelecidas historicamente e delimitadas culturalmente." (OYĚWÙMÍ, 2017, p. 51). Nessas relações o gênero é estabelecido por meio da diferença na anatomia entre homens e mulheres e no caso dos meninos e jovens pretos, o falo não branco dentro da estrutura racista considera os que o possuem como animalescos e propensos a violências.

Dentro do ambiente escolar essa realidade se traduz na forma com que meninos e meninas negras são tratados, enquanto as meninas são vistas como possíveis serviçais, os meninos são sempre associados a possíveis empregos que utilizem o corpo nos trabalhos braçais como pedreiros, ajudantes de obras e outros trabalhos que não precisem de maior escolarização.

Isso fica perceptível ao analisarmos os dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) a respeito do quantitativo de crianças e jovens que frequentam creche e escola. Como podemos observar no quadro abaixo:

Tabela 3.3a - Proporção de crianças e jovens que frequentam creche/escola, por faixa etária, sexo, raça/cor e

Faixa Etária	Raça/Cor/Localização do domicílio	Masculino						
		2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Total	Total	66,2	66,3	66,5	66,6	-	-	66,9
	Branca	67,2	67,8	68,5	68,4	-	-	68,9
	Negra	65,6	65,2	65,2	65,4	-	-	65,6
	Urbana	66,8	66,7	67,0	67,2	-	-	67,5
	Rural	63,7	63,9	63,7	63,2	-	-	63,6
0 a 3	Total	30,3	32,3	34,4	34,9	-	-	35,8
	Branca	34,0	35,4	38,3	39,0	-	-	38,6
	Negra	27,0	29,9	31,1	31,6	-	-	33,4
	Urbana	33,0	35,0	37,4	38,0	-	-	38,8
	Rural	16,4	18,8	18,2	18,6	-	-	19,2
4 a 5	Total	89,6	91,1	91,8	92,8	-	-	91,3
	Branca	91,3	91,6	92,0	93,7	-	-	92,4
	Negra	88,3	90,7	91,7	92,1	-	-	90,4
	Urbana	90,2	91,8	92,3	93,6	-	-	91,7
	Rural	86,5	87,9	89,0	88,5	-	-	88,5
6 a 14	Total	99,1	99,1	99,3	99,2	-	-	99,2
	Branca	99,4	99,4	99,5	99,3	-	-	99,4
	Negra	98,9	99,0	99,1	99,1	-	-	99,1
	Urbana	99,2	99,2	99,3	99,2	-	-	99,3
	Rural	98,8	99,1	99,0	99,1	-	-	99,0
15 a 17	Total	87,3	87,3	88,0	89,5	-	-	91,9
	Branca	88,5	88,3	87,9	90,9	-	-	92,3
	Negra	86,5	86,8	88,1	88,7	-	-	91,7
	Urbana	88,1	87,8	88,5	90,2	-	-	92,3
	Rural	83,6	84,8	85,4	86,3	-	-	90,0
18 a 24	Total	30,4	29,8	30,3	29,6	-	-	28,1
	Branca	34,4	35,0	35,6	34,3	-	-	33,7
	Negra	27,7	26,5	27,1	26,7	-	-	24,6
	Urbana	32,1	31,4	31,9	31,2	-	-	29,3
	Rural	20,8	20,3	21,0	19,9	-	-	20,1

Fonte: IPEA

Os dados apresentados sinalizam que ao compararmos o quantitativos de meninos (pretos e pardos) que frequentam a unidade escolar com os meninos brancos, na faixa etária de 0 a 3 percebemos que durante os anos 2016, 2017, 2018, 2019 e 2022, o número de meninos brancos matriculados nas unidades escolares eram superiores dos meninos negros.

Ao observarmos as crianças entre 4 e 5 anos de idade percebemos que teve um aumento de crianças, estudantes, negras entre os anos de 2017,2018 e 2019. Mesmo com o aumento de números de pretos e pardos inscritos na escola de forma gradual, esse acréscimo de inscritos não superou o quantitativo de crianças brancas que frequentam a escola. Entretanto, no ano de 2022 diminuiu o quantitativo de crianças negras inscrita na unidade escola em comparação aos anos anteriores.

Entre o período de 6 a 14 anos de idade, o estudo apresentou que tanto os estudantes negros quanto os brancos, aparecem com resultados de estudantes matriculados muito próximo, e equilibrado o quantifico de estudantes.

Contudo, entre a idade de 15 a 17 anos, percebemos que houve uma redução no quantitativo de jovens negros matriculados em relação a estudantes brancos. Por outro lado, em 2018, percebemos que haviam estudantes negros matriculados em maior número que os estudantes brancos inscritos. Sendo que no ano de 2022 aparece um aumento de estudantes negros.

Ao compararmos quantitativo entre o total de estudantes inscritos entre 18 a 24 anos, com outras faixas etárias como apresentada na imagem acima. Percebemos que o quantitativo de total de estudantes está muito abaixo dos demais faixa etária. Portanto, ao analisarmos o quantitativo de estudantes inscritos entre brancos e negros, percebemos que a juventude branca é composta em maior número.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto traz algumas provocações sobre a presença de crianças e jovens negros dentro das escolas e o impacto do racismo dentro da estrutura escolar, que torna essas pessoas mais suscetíveis ao abandono escolar uma vez que vivemos dentro de uma estrutura social que naturaliza o racismo e considera o gênero masculino negro "digno" de menos cuidados, como afirma Pinto (2012).

De modo que são considerações que serão constantemente tecidas e reatualizadas tendo em vista a abrangência do racismo e sua alta densidade na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvia. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete Pereira de; MALUF, Sônia Weidner; PUGA, Vera Lucia. (Org.). Olhares feministas. 1ed.Brasilia: Ministério da Educação / UNESCO, 2009, v. , p. 307-340.

FRANCISCO, Monica da Silva. **Moleques pretos**: um estudo sobre juventudes pretas na cidade de Queimados. 2022. 130.p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

FONSECA, Marcus. V. A arte de construir o invisível: o negro na história da educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, jan. /abril , 2007.

FONSECA, Marcus. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**.** In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; PINTO, Regina Pahim (Orgs.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação educativa, Anped, 2000.

JESUS, R. E. de. (2023). Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. Educação Em Revista, 34. Recuperado de https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/21287.

MBEMBE, Achille. . Necropolítica. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOORE, Carlos. Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NOGUERA, Renato**. Necroinfância: por que as crianças negras são assassinadas? (2020) Disponível:**https://lunetas.com.br/necroinfancia-criancas-negras-assassinadas/
OYĚWÙMÍ, Oyèronké. La Invención de las Mujeres: Una perspectiva africana sobre los discursos occdentales del género. Traducción de Alejandro Montelongo González. Bogotá: En la Frontera, 2017.
SEMOG, Éle. Tudo que está solto. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2010.
SANTOS, Milton. É urgente reagir contra 'apartheid à brasileira', escreveu Milton Santos em 2000.maio. 2000. Disponível em: É urgente reagir contra 'apartheid à brasileira', escreveu Milton Santos em 2000 - 18/11/2021 - Folha 100 anos - Folha (uol.com.br). Acesso: 15 set.2024.

CRIANÇAS NEGRAS NA ESCOLA DA ELITE DA ZONA SUL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: COMO SE DÃO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Maria Claudia Chantre[62]

RESUMO

O estudo inicia a partir de questões do universo particular da pesquisadora, mais especificamente pela escuta atenta da voz da filha– uma criança negra, moradora da Zona Sul, aluna na educação infantil em escola privada, localizada no mesmo território de domicílio. A sua voz, da filha, já na adolescência, resumiu numa frase sentimentos, vivências, tomada de consciência e dor:-Mãe quando eu era criança eu pedia à Virgem Maria lá da escola para eu amanhecer branca. A escuta dessa voz levou a pesquisadora a umtempo passado de construção de sua trajetória, revisitando a própria infância. A voz escutada a transportou para uma necessidade da escuta de um campo ainda muito hermético devido ao poderio econômico: escolas tipificadas como "de elite" da zona sul do Rio de Janeiro– público foco da pesquisa com crianças na faixa etária de 5 a 8 anos. O primeiro campo se fecha para a pesquisa e após um lapso temporal a pesquisa retoma a um novo campo no mesmo território.

Palavras-chave: crianças negras. escolas de elite. racismo. vozes das crianças.

INTRODUÇÃO

As crianças negras, alunas das escolas de elite, sobretudo da Zona Sul do Rio de Janeiro, ainda são invisibilizadas nas pesquisas acadêmicas. Este fato ficou evidenciado nas pesquisas realizadas no processo de construção do "estado da arte", nas análises geopolíticas e observações das tensões sobre esta temática no contexto educacional de escolas denominadas "Escolas de Elite.

Este estudo investigou esse território–Zona Sul do Rio de Janeiro– por meio das vozes das crianças, alunos de uma "escola de elite" específica, localizada numa área limítrofe entre Botafogo/Urca, com alto poder econômico evidenciado no IDH e no índice Gini ou coeficiente de Gini, trazendo à luz o que elas pensam sobre as relações étnico-raciais, problematizando identidades, territórios, tensões e infâncias

A pesquisa partiu de um atravessamento muito particular, reapresentado, que classificou como três eixos estruturantes na organização do pensamento: "eu criança negra", "eu me descobrindo como mulher negra" e "eu mãe de uma menina negra". Para o entendimento da organização do pensamento e os

[62] Mestra em Educação pela UFRRJ-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-Integrante do Grupo de Pesquisa Afrosin-Afro Perspectivas e Infâncias, mariacchantre@yahoo.com.br

primeiros passos no percurso da pesquisa, revistei pontos da minha história que dialogam com a pesquisa para o start da abordagem.

Ao longo da minha infância, os padrões de comportamento das meninas da elite da Zona Sul do Rio de Janeiro eram admirados e seguidos pela minha família. Eu, uma menina, negra, de família negra, fui "formatada", seguindo um padrão de elite da Zona Sul. E, para "atingir" tal padrão, alisava os cabelos, tinha gestos leves, pisadas mansas, falava em tom baixo, escutava clássicos, roupas sempre seguindo uma palheta de cores sóbrias e usava um perfume identificável: o cheiro da riqueza. Meu uniforme escolar era impecável: sapatos de couro, laços de fita brancos e penteados "Maria Chiquinha" perfeitamente esticados. Ao longo da trajetória escolar, o que hoje tipificados como Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio, sempre fui uma das melhores alunas ou de acordo com os padrões avaliativos da época, sempre pautados nas questões quantitativas– ou seja, nota posso dizer que era a melhor aluna. "Maria Cláudia é uma aluna aplicada" – expressão muito utilizada numa educação tradicional– e voltava a minha mãe, também professora, das reuniões repetindo orgulhosa o que escutara nas "reuniões de pais" bimestrais. Os ditados de minha avó materna eram com um norte para minha mãe na criação dos seus. Como ela dizia, "quatro pretinhos". Somos quatro irmãos, sendo eu a terceira após dois irmãos homens e uma irmã com um hiato temporal de seis anos de diferença. Antes de sair para escola, ouvia sempre um ditado– ou o que hoje traduziria como uma frase motivacional do dia que ressoava sempre em meus pensamentos– que era "estude, a pilha de diploma do preto tem que ser sempre maior do que a do branco". E também "a lã não pesa ao carneiro e nem a carga ao burro". Poderia traduzir esta última como "estudar não pesa". Mesmo sendo 'aplicada' e com as melhores notas da escola, nunca carreguei a bandeira do Brasil nos "desfiles cívicos" e o pré-requisito era ser "aplicado" e ter as melhores notas.

Sempre ouvi que assim que tivesse idade, seria matriculada numa famosa escola de etiqueta, quase que obrigatória para as filhas bem-nascidas na sociedade existente no Rio de Janeiro, para o aprendizado de boas maneiras e postura. Com 12 anos, na década de oitenta, fui para essa escola/esse curso sendo a única aluna negra. Mas, pelo longo cabelo alisado com "henê", era chamada de "morena jambo". Foram seis meses aprendendo a me conter, não "peneirar" os ombros–segundo as professoras, eram as mulheres "faveladas" e negras que faziam– aprendi a falar em tom baixo, andar com passadas leves e não cumprimentar com "oi" e sim "olá".

Após concluir, na época, o primeiro grau– hoje Ensino Fundamental ingressei no Curso de Formação de Professores- Curso Normal. Formei-me professora do Ensino Fundamental e, no início da década de noventa, ainda aluna do curso de Pedagogia da UERJ, fui trabalhar num CIEP (Centro Integrado de Educação Pública), da Rede Estadual, Baixada Fluminense. Minha turma, da então quarta série, com vinte e cinco alunos, tinha sete meninas negras, na faixa de dez anos de idade. Percebi que levei para o campo profissional a formação de

"como se portar uma menina negra na sociedade". Com a permissão dos responsáveis, ensinei-as usar "henê" e tinha na sala hidratantes, xampu e perfume. As sete meninas receberam a formatação que internalizei: gestual, andar com passos leves, falar baixo, não "peneirar", dizer "Olá!" e não "Oi". Esse grupo de meninas se destacava e percebi que tinha uma postura de proteção com elas e não entendia o motivo, pois minhas ações eram naturais. Até que ouvi de uma professora, branca, da mesma escola: "essas meninas suas são tão arrumadas mesmo sendo pretas". Naquele momento, entendi que as "protegia" de algo que hoje sei conceituar, mas na época ainda não nominava. Eu reproduzia com as alunas a mesma forma de "proteção" com que me protegeram. Em meados da década de noventa, casei-me com um homem negro marco que me levou à percepção de uma "política de clareamento" familiar, ou seja, toda aquela preparação, na vida escolar, escola de "boas maneiras" tinha como merecimento um marido branco. De noventa e seis até a presente data, num universo de quarenta primos e primas, somente eu e uma prima nos casamos com negros. Meu avô materno, um nativo da ilha de Cabo Verde, na épocaainda possessão portuguesa, negro– mas como ele mesmo se definia "sou negro de tez clara", nascido no ano de 1899, falecido em 1993, então com 94 anos, 84 vividos no Brasil– era o maior defensor do casamento de netos, bisnetos, tataranetos... com pessoas brancas. No ano de 2002, fui mãe de uma menina negra, mas segundo as tias-avós "com uma boa progressiva passa por morena fácil!

No momento de escolha da escola, procurei ter um olhar materno e, ao mesmo tempo, profissional: segui a propaganda cujo lema citava o "acolhimento, cuidados amorosos e ensino com qualidade". O custo mensal dessa escola "de elite" classificação que trouxe para pesquisa e que pontuei como marco de tensão em relação à etimologia da expressão "elite" e sua aplicabilidade na classificação de uma escola– era alto e não tínhamos bolsa de estudos. Por dois anos, minha filha foi a única aluna negra da pré-escola. Sempre me remetia ao que a escola afirmava em seu lema, aliado ao meu entendimento de que, pagando alto valor, minha filha estaria protegida de algo que ainda não nominava. Ela sempre vestiu as melhores grifes infantis da época, usava brincos de ouro, tênis importado, mochila trocada a cada seis meses, um perfume marcante, chegava a superara "elite" que ali estava em demonstração de poderio econômico. Mas passei a observar que no coral cantava muito bem, porém sempre ficava atrás de crianças com maior estatura. Nas danças, mesmo trajando caipira de grife e com uma coreografia impecável, nunca era destaque. Nas peças, mesmo com muita desenvoltura, tinha papéis estáticos. Adotei uma postura mais exigente no tocante as mudanças da escola, mesmo contrariando a fala do pai, parentes, amigas negras professoras de que eu estava vendo coisas onde não tinha. Por vezes, a pressão era tanta que chegava a pensar que as pessoas estavam certas. Eu sentia, percebia, mas ainda assim não dominava. Fiquei cerca de cinco anos em sala de aula e fui assumindo funções gerenciais dentro da educação pública. Passei pela Marinha do Brasil como Pedagoga, sempre em gestão, especialista em

gestão. Até que, lendo e participando das pesquisas de uma amiga branca, cheguei ao grupo de pesquisa "Afrosin".

Debrucei-me nas leituras, passei a ter uma escuta atenta, fui me encontrando, revisitando a infância, a trajetória de vida... e essa amiga branca me disse: "Você é uma mulher negra, entendeu agora? Entendeu sua missão? Entendeu?" Tornar-me uma mulher negra. Foi uma construção, por vezes dolorosa, pois ao longo do processo de escrita revisitei muitas etapas da minha vida e suas respectivas camadas que me levaram ao entendimento de quem eu sou como mulher negra, nos vários espaços que transito. Dentre eles, destaco o meu papel como mãe, hoje de uma estudante universitária de uma área tipificada como da/pra a elite cursar. E profissional da educação no exercício de uma função executiva e estratégica importante para a formação de servidores em que todas as temáticas passam pelos aspectos étnico-raciais. Quantas mulheres negras ocupam cargos executivos no setor público? Entendi a necessidade da representatividade e a importância de estar presente com vez e voz nas decisões de políticas públicas para uma rede educacional que é composta em sua maioria por alunos negros.

Iniciei o processo de arquitetura do projeto, num desses dias, em conversa sobre o que vinha estudando sobre infância negra, ouvi de minha filha, na época uma adolescente de dezesseis anos: "Mãe, (inspirou profundamente) sabe que quando eu era pequena eu rezei para ser banca? Eu pedi à Nossa Senhora (a escola era católica) para amanhecer branca... eu queria chegar na escola sendo branca..." E ela expirou de forma reflexiva e, ao mesmo tempo, libertadora. Parei e em minutos entendi que o que permeava toda minha trajetória tinha nome: racismo. Entendi que passei pelo medo de "nominar". Sabia, mas não dominava ou até acreditava de forma muito intrínseca que eu não seria alvo de racismos e muito menos a minha filha. Escrita "missionada" para as crianças negras das escolas de elite da Zona Sul do Rio de Janeiro, região que sou moradora, especificamente do bairro da Urca.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Foram inúmeras as fontes debruçadas para a fundamentação da pesquisa destacando como referências estruturantes SEYFERTH (1993) que apresenta toda uma trajetória conceitual acerca do racismo no Brasil sua múltiplas nuances e impactos na construção da sociedade brasileira; CAVALLEIRO (1998) que aborda o silenciamento da escola que se torna extensivo ao lar no tocante ao racismo vivenciado nos espaços escolares e os impactos e reflexos devastadores na construção identitária das crianças ;'NOGUERA(2019) para muitos professores e profissionais do campo educacional ainda pairam muitas dúvidas sobre como implementar ações que transcendam a mera obrigatoriedade de cumprimmeto da lei 10.639 o autor leva a reflexões e indagações na Filosofia com proposições práticas. NOGUERA, R., GUTMAN, C., & FEITOSA, D. (2018). em

Pintando e desenhando Pinóquio e Kiriku na Escola subsidiou a construção do game pois apresenta o contraponto entre Pinóquio e Kiriku sendo o primeiro um boneco de madeira, com caracteristicas de um menino branco cujo sonho é ser um humano e Kiriku uma criança negra que do alto de sua infância trás consigo a tipificação de um guerreiro;GRAUE (2003) a metodologia trazida pela autora foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa estudar criança tem como objetivo descobrir e não inventar.O que é descoberto desafia as imagens dominantes.

Objetivos

A pesquisa objetiva entender, pelas vozes das crianças negras, se o racismo em uma escola de elite da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro é perceptível ou não para elas, ouvir as crianças sobre como lidam e sentem-se em relação ao racismo; investigar como a escola de/da elite trabalha a questão racial no contexto pedagógico/social; analisar os processos identitários e de representatividade de crianças negras num contexto de elite.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Inicialmente, trouxe como proposta metodológica a escuta das crianças por meio de atividades presenciais, customizadas de forma coletiva e colaborativa, dialogando com as propostas já desenvolvidas pelo campo. Com o atravessamento pandêmico migrei para uma escuta utilizando recursos de mídias, destacando gamificação ou uma "ciberetnografia", criada, prototipada, verificada e validada com a participação de crianças externas ao campo. Com o retorno presencial retoma-se a escuta no quintal. Os resultados do game trouxeram indicadores de extrema relevância e que de certa forma agregaram ao olhar do pesquisador para uma escuta mais assertiva na interação no quintal da escola.

Figura 1: QR Code do Game.

Tabela 1: Fonte; Autora

GT	Idade	Autodeclaração	O mais bonito	Justificativa da escolha
Menina 1	7anos	Negra	Os dois	"Temos que unir os dois pra o Pinóquio se tornar uma criança melhor"
Menina 2	8 anos	Negra	Kiriku	" Ele é destemido e Pinóquio sem noção"
Menina 3	6anos	Branca	Pinóquio	"Gosto mais da cor dele e da roupinha"
Menina 4	5 anos	Negra	Kiriku	" Parece com meu irmão"
Menina 5	6 anos	Branca	Pinóquio	" O outro é careca, pelado e preto'
Menino 6	7anos	Negro	Os dois	"Um venceu a feiticeira e outro merece a vida".
Menino 7	8 anos	Negro	Kiriku	" Porque ele parece comigo"
Menino 8	7 anos	Branco	Pinóquio	"Me desculpe mas o outro tem cara de menino de rua" .
Menino 9	6 anos	Negro	Kiriku	"Pinóquio conta mentira"
Menino 10	7 anos	Negro	Kiriku	" Kiriku é corajoso ...símbolo de coragem"
Menino 11	5 anos	Não sei acho que sou marrom	Kiriku	"Mesmo sendo criança pequena enfrentou a feiticeira"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são escutadas em suas múltiplas formas de apresentarem o desconforto e tristeza causados pelo racismo. A busca pela formação e informação da comunidade escolar sobre o combate ao racismo é muito intensa numa escola com um número absoluto maior de crianças brancas. A iniciativa de criação do protocolo antirracista pela comunidade escolar é importante e, ao mesmo tempo, leva a mais indagações: é possível a construção de "regras" para combater algo que, por muitas vezes, se esconde na sutileza? Fui recebida na entrada do campo com uma pergunta de uma aluna branca:-Onde você estava? E finalizei a pesquisa com a pergunta de outra criança agora negra:- Quando você volta

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Isaura Florisa. *Desigualdades e políticas públicas de habitação no Brasil*. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ARENHART, Deise. *Culturas infantis e desigualdades sociais: questões de geração e classe social em duas escolas cariocas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FE-USP, 1998.

CORSARO, W.A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

CRUZ, Tânia Mara. *Espaço Escolar e Discriminação: Significados de Gênero e Raça Entre Crianças*. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000100007. Acesso em: 19 jun. 2019.

ECA–Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: GOMES, Nilma Lino. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LDB - 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

Lei 11.645/08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

Lei 10.639. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

LGPD - Lei de Geral Proteção de Dados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/

NOGUERA, Renato. *Ensino de Filosofia e Lei 10639*. Rio de Janeiro: Pallas/Fundação Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, R.; GUTMAN, C.; FEITOSA, D. Pintando e desenhando: Pinóquio e Kiriku na Escola. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, v. 18, 2018.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. *Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não)comeu*. Latitude, v. 10, n. 2, 2016, p. 383-423.

SOUZA, Neuza. *Tornar-se negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SEYFERTH, G. *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. Anuário Antropológico, 1993, p. 175-203.

PPP da Escola – Documento obrigatório para instauração legal da instituição.

Sites consultados periodicamente: *https://wordwall*

DESCOLONIZARTE: NÓS E ABAYOMI ENTRE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO CONTEXTO ESCOLAR

Victoria Sara de Arruda[63]
Laura Noemi Chaluh[64]

Resumo

O presente trabalho apresenta um fragmento da pesquisa de mestrado da primeira autora, na qual utiliza a metodologia de pesquisa narrativa de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), e a partir das experiências vividas as fundamenta, retornando ao contexto escolar, com novos olhos, atuando e transformando sua realidade. A confecção da boneca Abayomi é uma prática de Descolonizarte, enquanto ferramenta da descolonização dos conhecimentos. Pensando a Abayomi a partir dos nós que compõem quem somos, podendo articular com a interseccionalidade, compreendendo os marcadores sociais de opressão que também envolvem questões de gênero, raça e classe. A partir da vivência com as crianças, tensiona seu olhar para a necessidade da formação de professores e a estruturação da formação inicial de professores, compreendendo que para agir em acordo com as leis que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, é preciso ter uma formação socialmente comprometida.

Palavras-chave: Interseccionalidade. Pesquisa narrativa. Formação de professores.

[63] Doutoranda em educação pela UNESP-RC. Mestra em educação e graduada em licenciatura plena em pedagogia pela mesma instituição. Licenciada em artes visuais pelo Centro Universitário Claretiano. Professora de educação básica na Prefeitura de Rio Claro-SP.
[64] Profa. Livre docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP, Rio Claro-SP.

INTRODUÇÃO

Figura 1: St. Francis Borgia Helping a Dying Impeniten

Fonte: Francisco de Goya, 1795.

Iniciamos com essa imagem, a qual a primeira autora teve o primeiro contato, de forma crítica e reflexiva, no ano de 2020, durante a pandemia ao fazer um curso com a Carolina Rocha, refletindo sobre 'A bruxa preta e a resistência ao racismo'. Nessa imagem ela instiga a reflexão a visualidade demoníaca, sendo os demônios, figuras desumanizadas e sem luz, e em geral, na arte, são retratados com tons de pele negra e/ou vermelha, associando também o vermelho ao ser indigena.

Em 2023 aprimeira autora resgata essas visualidades desumanas do ser negro nos livros infantis, mostrando como os personagens maus dos livros, normalmente são marrons. Ou quando bruxas são velhas, associando ao etarismo de que ao ser velho, na sociedade ocidental, já não há valor econômico. Em contrapartida, encontra na literatura afrocentrada, uma forma de descolonizar esse conhecimento, essas visualidades, com por exemplo no livro a 'África recontada para crianças' de Silva (2022), em uma das histórias, de uma etnia da vivente em Angola, a história nos diz sobre os velhos e sua sabedoria, associando a figura do griot, aquele mais velho que aprendeu com a vida e agora ensina.

Quando apresentamos a literatura infantil, visualidades, músicas, filmes, estamos ali, (trans)formando as nossas crianças, e logo a sociedade. Estas histórias, formam os estereótipos, e a manutenção do que Adichie Chimamanda (2019) nos convoca a pensar sobre a história única. E quais as alternativas que proporcionamos para não reproduzirmos essa ideia de história única?

Compreendemos que pensar em "DESCOLONIZARTE" é compreender nossas estruturas e destruir as máscaras dos silenciamentos. Sendo que as artes podem operar como uma ferramenta de descolonização dos conhecimentos, como também de autoreconhecimento. Visto que as artes, foram utilizadas como ferramentas de construção do imaginário social, por exemplo, por representações de pessoas negras enfatizando o não-lugar de humanidade, coisificando, postos

como "outros" (Nogueira, 1998). Descolonizarte é uma possibilidade de apossamento das artes de forma a mostrar outras representatividades e logo, restituir humanidades que foram saqueadas de si e das memórias coletivas.

Para maior compreensão do "DESCOLONIZARTE" enquanto uma ferramenta, apresentaremos uma vivência no ensino fundamental, que foi aprofundada em uma pesquisa narrativa de dissertação de mestrado da primeira autora (Arruda, 2023). A vivência se fez em um projeto do núcleo de ensino, enquanto a primeira autora era professora em formação inicial no curso de licenciatura plena em pedagogia, por onde tais vivências que apenas foram possíveis, a partir do que as vozes-crianças pediam para aprenderem por meio das práticas culturais de contação de histórias e literatura. A partir dessas vivências, a formação inicial da professora foi se transformando e ainda hoje reflete em suas atuações enquanto professora.

A experiência vivida foi desenvolvida com professoras parceiras em exercício, por meio da literatura infantil e confecção de bonecas abayomis[65]. Tivemos como objetivo valorizar a negritude no contexto escolar e vivenciar práticas pedagógicas que contribuem para tal valorização.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como exposto, esse trabalho é parte de uma dissertação de mestrado da primeira autora, sob a orientação da segunda autora. E durante a fundamentação teórica das vivências do chão da escola, uma pergunta ecoava: Quais referências escolhemos? E a chave da fundamentação: Escolhemos! Tudo é uma questão de escolha e as nossas escolhas são políticas, ou seja, não existe neutralidade. Escolher partir de um referencial teórico e não por outro, é uma escolha política.

Durante a graduação, a primeira autora não tinha leituras afro-referenciadas, não tinha conhecimento sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08. Todavia, tais leis já estavam em vigência há uma década. Mas, como podemos ensinar o que não sabemos? No caso da primeira autora, a vivência pensando sobre o racismo, se fez a partir do ouvir as crianças, de ter uma escuta atenta, a qual a sua orientadora a ensinou. A partir das vozes-crianças, ela viu a necessidade de trabalhar com a educação em direitos humanos por meio da literatura e contação de histórias. Entretanto, não havia um recorte especifico para as relações etnico raciais nos direitos humanos, mas, havia sobre o acesso a cultura e educação, respeitando as subjetividades, e a partir disso e atrelando a data que se aproximava, 20 de novembro, o projeto foi sendo desenvolvido.

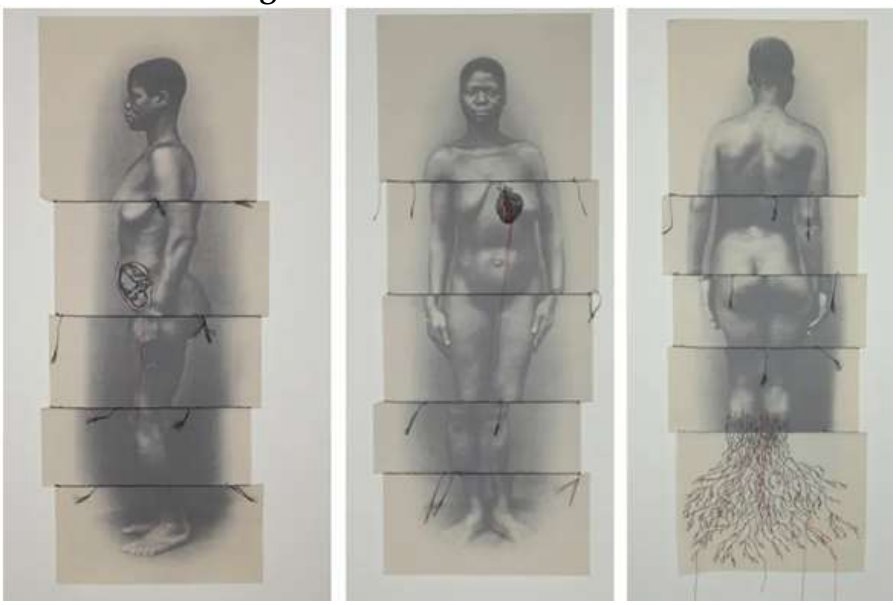
[65] Existe outra versão da história, que diz que a boneca foi criada por uma brasileira, maranhense, que ao se mudar para o Rio de Janeiro, precisava conseguir recursos financeiros para junto de sua comunidade. Lena Martins foi essa mulher, que criou na década de 80 as bonecas com retalhos de tecidos voltados para a economia solidária de mulheres negras. O nome dado a Abayomi foi em homenagem à filha de uma amiga, e abayomi em iorubá significa Abay: Encontro e Omi: Precioso.

Gostaríamos de fundamentar alguns aspectos aqui reproduzidos, estereotipificação e vivências que muitas vezes só são possíveis a partir de duas datas, 13 de maio e 20 de novembro. 13 de Maio, carrega em si a ideia da salvação branca, de que as pessoas negras escolheram ser escravas, que escolheram ser subalternas e que a salvadora branca, compadecida da situação, resolveu por livre e espontânea vontade, acabar com essa história. Já em 20 de novembro, a data que homenageia um grande lider negro brasileiro, Zumbi dos Palmares, que foi simbolo de resistencia e nos proporcionando a consciencia negra. Adichie Chimamanda (2019), contribui para repensarmos, como nossas práticas em sala de aula, nas artes e representações constroem nossas visualidades e logo continuamos a reproduzir a mesma história.

A primeira autora durante a pesquisa de mestrado, percebeu que também havia realizado reproduções, contando uma história única, apenas uma versão da abayomi, a que conhecia até então. A versão que dizia que a abayomi veio nos navios negreiros, feita com as roupas das mães para que suas crianças brincassem. E essa narrativa é perigosa, não mostra como os navios negreiros eram cheio de pessoas que eram postas sem conseguirem se mexer durante meses, que defecavam nelas mesmas por não haver condições básicas de higiene, que tais situações, faziam com que muitas pessoas ficassem doentes e morressem, e que por isso essa travessia, se fez no mar que hoje é kalunga maior. Conceição Evaristo (2011) nos fala de que esse processo foi um grande desenraizamento brutal. Destituindo as pessoas de suas histórias, afetos, memórias e vidas. Quando contamos que as crianças brincavam, é como uma romantização, pacificação de uma situação muito grave. Enquanto professoras/es, é nossa responsabilidade não tratarmos a temática como se fosse algo tranquilo, tragável…

Rosana Paulino, uma artista brasileira e mulher negra, nos convoca a partir de sua arte, a repensarmos a situação das pessoas negras, da importância de repensarmos a situação das mulheres negras. Desde o periodo colonial, e ainda nos dias atuais, é propagado pelas midias e livros didáticos, corpos negros destituidos de humannidade, e em sua arte, especialmente na série ‘assentamento’, a qual Rosana nos mostra que é necessário recontarmos essas histórias, ouvirmos outras narrativas. Ela nos mostra na imagem a seguir que é necessário cortar essa imagem comercializada da pessoa negra apenas como um corpo, sendo preciso que olhemos para um corpo que gera vida, um corpo que é mãe, que possui afetos, sentimentos, memórias e raízes, possuímos história e como já dizia Lélia Gonzalez (1984), nossos passos vêm de longe.

Figura 2: Assentamento



Fonte: Coleção Rosana Paulino, 2013.

Pensando nesses passos que vieram de antes e da filosofia Sankofa, utilizamos Grada Kilomba (2019) para fundamentar a descolonização do conhecimento, descolonização que é possível através da máscara de silenciamento. Do silenciamento da história e assim o controle de populações e gerações. Kilomba nos diz sobre o papel simbólico e fundamental na imagem da máscara, que silencia, impede das palavras serem ouvidas, por mais que o sujeito tente dizer. Tal máscara, impede que conheçamos sua história. E negar um povo que fale, que fale sua própria língua, é destituí-lo de humanidade. Na escola, no conhecimento, quando colocamos a máscara do silenciamento no campo da educação, é quando mostramos apenas pessoas brancas podem falar, é quando fazemos o que Carneiro (2021) chama de hierarquização de saberes. Uns podem ter mais espaço de fala, outros não devem falar. E assim, crianças negras são colocadas ao fundo das salas, são impedidas de falarem, quando falam não são ouvidas, a máscara simbólica está plasmada.

A seguir apresentamos a imagem de Anastácia, uma mulher negra, que foi escravizada e nos livros didáticos a sua imagem era sempre com essa máscara a coisificando. Mas, como o descolonizar é uma ferramenta potente, Yhuri Cruz, nos proporciona uma desconstrução e reconstrução da figura de Anastácia, tirando a máscara que a silencia e mostrando que podemos ter uma história para além de dor e sofrimento. Sendo importante mostrarmos referências humanizadas para nossas alunas e alunos e a arte é fundamental nesse processo.

Figura 3: MONUMENTO À VOZ DE ANASTÁCIA

Fonte: Yhuri Cruz, 2019.

Durante séculos, as artes foram utilizadas como ferramentas de construção do imaginário social, por exemplo, por representações de pessoas negras enfatizando o não-lugar de humanidade, coisificando, postos como "outros" (Nogueira, 1998), como corpos indesejáveis. Afinal, quem quer ser visto como aquele ser que só apanha nos livros de história do Brasil? Descolonizarte é uma possibilidade de apossamento das artes de forma a mostrar outras representatividades e logo, restituir humanidades que foram saqueadas de si e das memórias coletivas. Pensar em descolonizarte pode ser pensar uma educação antirracista como a apresentada por Pinheiro (2023), mas é a compreensão de que estamos em um sistema colonizado e racista, entretanto não aceitamos que o sistema continue nessa forma, por isso é necessários sermos antiracistas e em nossas práticas educacionais, descolonizem. Não tendo como reverter todo o processo histórico, mas tendo como proporcionarmos reparações e a educação é um instrumento potente quando alinhado com o descolonizarte. Descolonizarte é uma ferramenta transversal, mas, é preciso subverter a sala de aula, propagandas da tv, redes sociais e mídias que as crianças, professoras/es e famílias possuem acesso.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Com a proposta, percebemos que para além da valorização da negritude, contribuímos para repensar tanto questões de gênero como socioeconômicos no contexto escolar. A prática da graduanda junto com as parceiras desencadeou uma pesquisa de mestrado (da primeira autora) na perspectiva da pesquisa narrativa que deixou em evidência que descolonizar-se, através da arte-educação, uma educação que não é fragmentada, implica refletir sobre as interseccionalidades (Akotirene, 2019). Entendemos a interseccionalidade como

atravessamentos de gênero, raça e classe, enquanto marcadores sociais de opressões, por exemplo nas avenidas identitárias, um corpo de uma mulher negra e pobre na encruzilhada, é atropelada em diversas vias. Mas também ainda, no contexto escolar, olhamos para a interseccionalidade a partir de Collins e Bilge (2020) que nos mostra o etarismo como ponto necessário de tensionamento, visto que há um sistema de opressão, que atravessa ainda mais fortemente os corpos de crianças, de meninas negras e pobres.

A confecção das bonecas abayomis gerou desconforto para os meninos, afinal como uma voz-criança disse: "Não sou menina para brincar de boneca e nem preto", mas porque meninos não brincam de bonecas? E apenas pessoas pretas podem brincar com a abayomi, existe sim a problemática de reapropriação indevida e o esvaziamento de sentidos, porém quando contextualizamos e valorizamos a narrativa, é uma forma de não reproduzirmos as reapropriações indevidas e contribuirmos para um empoderamento das narrativas negras.

A partir dessa fala de uma criança participante da experiência em 2018, foi um marco para repensar que não tem como pensarmos as relações etnico raciais descoladas das interseccionalidades, mas, vale ressaltar, que a cor da pele em muitos momentos anuncia o corpo e logo o racismo já está posto.

Descolonizarte, com práticas que evidenciem esses corpos, com humanidade, representatividade e protagonismo positivo, é uma forma de empoderamento e rompimento de correntes. Para isso precisamos repensar as histórias a serem contadas no contexto escolar, repensarmos as imagens que mostramos, tendo em vista que as histórias negras não devem ser contadas apenas em 13 de maio ou 20 de novembro, tais práticas específicas em datas comemorativas, contribuem para os silenciamentos da história.

Também temos que ter em vista que nossas práticas são amparadas legalmente pelas leis 10.639/03 e 11.645/08, que como bem pontuado por Pinheiro (2023), as leis se fazem necessárias onde a atuação não está acontecendo. Mas, novamente retornamos às questões iniciais: Como podemos ensinar o que não sabemos?

Para sabermos e ensinarmos com qualidade, é necessário que haja uma formação inicial e continuada que contribua para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira de forma que não seja um recorte esvaziado de significações. A história não é contada a fim de reparações, a história contada perpetua a humilhação e a outrerização das pessoas pretas. É necessário o rompimento do descobrimento do Brasil, da passividade de dominação e exploração dos corpos-territórios e do mito da democracia racial (Gonzalez, 1984).

A *abayomi* foi escolhida pela simbologia dos nós, do encontro precioso, da compreensão da filosofia ubuntu, ou seja "sou porque nós somos", a abayomi é uma boneca de pano confeccionada a partir de nós: um nó na cabeça, nós nos braços, corpo, pernas, turbante e roupas. A boneca é toda composta por nós. E assim somos. Somos compostos por nós, o eu só existe por essa relação

entrelaçada a outro e o descolonizarte no contexto escolar, só é possível quando agimos coletivamente.

E assim como nas pesquisas olhando para a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, uma opressão não exclui a outra, mas é uma escolha olharmos, reconhecermos e buscarmos estratégias para o rompimento ou não das opressões. A criança brincou com a abayomi, mas, foi necessário uma roda de conversa e a contribuição também da parceria de outra professora, para dialogarmos com o posicionamento da criança, de forma a olhar reflexivamente.

Enquanto desenvolvíamos e brincávamos com a abayomi, além das relações entre a arte e o artesanato, olhamos para a potência de relação dos conteúdos com por exemplo a matemática, as medidas de cada retalho. Na imagem a seguir, trazemos uma imagem de uma boneca abayomi confeccionada por uma criança durante a vivência em 2018. Na boneca alguns exoesqueletos de cigarras estão fixados na abayomi, isto porque naquele mesmo período as vozes-crianças tiveram a curiosidade de aprenderem mais sobre a metamorfose da cigarra. Compreendemos que essa imagem e a interação entre um conhecimento e outro, é uma fonte potente para que compreendamos que um conhecimento não precisa anular o outro.

Figura 4: Abayomi e cigarras

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência da confecção da abayomi na formação inicial da primeira autora refletiu em futuras e atuais práticas enquanto professora dos anos iniciais de escolas públicas e periféricas. Visto que a partir da boneca as vozes-crianças

reproduziram falas machistas e racistas. Consideramos que as crianças não nascem racistas e nem machistas, porém ensinamos que sejam e na escola quando não agimos criticamente, possibilitamos que as crianças se tornem pessoas machistas, classistas, racistas e operantes de muitas outras discriminações.

É necessário repensar tanto questões de gênero como socioeconômicos no contexto escolar, e a interseccionalidade é uma ferramenta analitica que nos mostra como essas questões estão embutidas também aos racismo. Tendemos a hierarquizar os conhecimentos, hierarquizar as discriminações, sempre um precisa de mais atenção do que o outro, mas, enquanto ocorrem essas disputas de narrativa, crianças negras continuam morrendo todos os dias e a todo momento, seja morrendo simbolicamente, perdendo a sua identidade, querendo ser branca ou pela violência do estado que não olha o uniforme da criança indo para a escola, apenas atiram e depois perguntam.

É necessário contextualizarmos as histórias sem romantizá-las, mas também é necessário apresentarmos e representarmos narrativas negras para além da visualidade de dor e sofrimento. A partir dessas contextualizações, Descolonizarte é a compreensão da arte que valoriza a negritude e nossa ancestralidade. É pegarmos nossa história e atuamos no presente, semeando o futuro, sempre reconhecendo o poder da sabedoria ancestral.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Feminismo Plurais. In: RIBEIRO, D. *Pólen*, São Paulo, 2018.

ARRUDA, Victoria Sara de; CHALUH, Laura Noemi. Práticas culturais de contações de histórias e a literatura no contexto escolar: por uma educação antirracista. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, v. 29, n. 66, p. 127–159, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1880.

ARRUDA, Victoria Sara de. *Práticas culturais de contações de histórias e literaturas: olhares interseccionais de uma professora em (trans)formação*. 2023. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

BISPO, Antonio Simas. *A terra dá, a terra quer*. 1. ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023. 112 p.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 dez. 2021.
BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. *Poemas malungos: Cânticos irmãos*. 172 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.
CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: A construção do outro como não ser como fundamento do ser*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Trad. Rane Souza. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, ANPOCS, p. 223-244, 1984.
KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. São Paulo: Cobogó, 2019.
LIMA, Maria; GERALDI, Corinta; GERALDI, João. O trabalho com narrativas na Investigação em Educação. *Educação em Revista*, v. 31, p. 17-44, Belo Horizonte, jan./mar., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt. Acesso em: 8 jul. 2024.
NOGUEIRA, Isildinha Baptista. *Significações do corpo negro*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
PAULINO, Rosana. *A costura da memória*. Assentamento [Settlement], São Paulo: PINA, 2013. Impressão digital sobre tecido, desenho, linóleo, costura, bordado, madeira, paper clay e vídeo, color., 180 x 68 cm. [Private collection], p. 117-121.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista: Para familiares e professores*. São Paulo: Planeta, 2023.
ROCHA, Carolina Silva. Racismo, Religião e Educação no Brasil: Desafios Contemporâneos. *Revista ABPN*, v. 11, p. 283-296, 2019.
SILVA, Avani Souza. *A África recontada para crianças*. São Paulo: Martin Claret, 2020.

ST17

Educação Antirracista: Possibilidades e Desafios da Implementação dos Marcos Legais

Nicelma Josenila Costa de Brito, Marinês Viana de Souza (Coordenação)

O RACISMO ESTRUTURAL ESTÁ NA ESCOLA? CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM A POBREZA

Geovanio Carlos Bezerra Rodrigues[66]

RESUMO

Este artigo investiga o impacto do racismo estrutural nas práticas pedagógicas de professores em escolas da periferia de Fortaleza, Ceará. A análise se baseia nas categorias de Consciência Histórica (RÜSEN, 2014, 2015), Narrativas Históricas (GAGO, 2016), Violência Simbólica (BOURDIEU, 2011, 2021, 2023), Escravidão (PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, 2009; PINSKY, 2023) e Dialogicidade (FREIRE, 2011), buscando entender como a marginalização e exclusão de alunos negros e mestiços se perpetuam no ambiente escolar. Utilizando um questionário semiestruturado, a pesquisa explora a autopercepção docente sobre suas atitudes e práticas, evidenciando como estas podem refletir preconceitos e contribuir para a reprodução das desigualdades sociais e raciais no sistema educacional. Os resultados preliminares apontam que mesmo professores de origem periférica podem, ao ascender socialmente, reproduzir discriminações.

Palavras-chave: Consciência Histórica. Violência Simbólica. Dialogicidade.

INTRODUÇÃO

O racismo estrutural persiste como uma problemática profundamente enraizada em diversas esferas da sociedade brasileira, incluindo o ambiente escolar, especialmente nas regiões periféricas, onde os estudantes, em sua maioria negros e mestiços, enfrentam as consequências da marginalização social e da violência urbana. Este estudo tem como objetivo discutir como o racismo estrutural se reflete nas práticas pedagógicas de docentes em escolas de Fortaleza, Ceará, e de que forma essas práticas contribuem para a exclusão ou inclusão dos alunos.

Paulo Freire defendeu que a educação pode ser tanto uma ferramenta de opressão quanto de libertação. No contexto escolar, atitudes e expectativas inconscientes muitas vezes reforçam preconceitos que afetam o desempenho dos alunos (FREIRE, 2011). Isso reflete o que Jessé Souza (2019) argumenta ao afirmar que o legado da escravidão no Brasil se perpetua por meio da marginalização de negros e mestiços, o que acaba reverberando nas interações escolares.

[66] Mestre em Educação, Professor Efetivo da Rede Municipal de Fortaleza, e-mail: geovaniocarlos@gmail.com, pesquisador do campo de Ensino de História com ênfase na Educação Histórica.

Adotamos o conceito de Consciência Histórica (RÜSEN, 2014) para analisar como professores e alunos manifestam suas identidades e histórias em um ambiente de exclusão, além de utilizar o conceito de Violência Simbólica (BOURDIEU, 2011) para compreender como atitudes discriminatórias, muitas vezes inconscientes, perpetuam hierarquias sociais. Partimos do princípio de que, se o racismo estrutural existe em nossa sociedade, por que estaria ausente do ambiente escolar?

Utilizando uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa exploratória com um questionário semiestruturado aplicado a professores da rede pública de Fortaleza, a investigação foi conduzida por meio de um formulário eletrônico[67]. A pesquisa buscou explorar as percepções dos docentes sobre preconceito e desigualdade em suas práticas pedagógicas (TRIVIÑOS, 1987). A análise dos dados foi dividida em duas etapas: uma análise temática para identificar padrões como microagressões e discriminação racial, seguida de uma análise quantitativa para explorar as relações entre essas percepções e variáveis como tempo de experiência e tipo de escola.

Este artigo está estruturado em cinco partes: começando pelo referencial teórico, seguido pela metodologia, desenvolvimento e resultados, onde discutimos como o racismo estrutural se manifesta nas práticas pedagógicas, e finalizando com as conclusões. O estudo busca refletir sobre práticas pedagógicas que possam promover uma educação onde a humanização, já apontada por Paulo Freire (2011), seja o caminho para a superação das manifestações de racismo ou preconceito presentes nas escolas, sejam elas expressas por alunos ou professores.

DELIMITANDO CONCEITOS

O conceito de **Consciência Histórica** proposto por Jörn Rüsen (2014, 2015) é fundamental para compreendermos como o ensino de história pode contribuir para o entendimento das desigualdades sociais e raciais presentes na sociedade brasileira, especialmente no contexto das escolas de periferia. A consciência histórica não é apenas a habilidade de relembrar fatos passados, mas também de interpretar essas memórias de forma a conectar o passado ao tempo presente ao futuro. Em uma escola marcada por relações de exclusão e preconceito, a consciência histórica possibilita que os alunos desenvolvam um olhar crítico sobre as raízes do racismo estrutural e como ele impacta suas vidas cotidianas. "Para Jörn Rüsen a consciência histórica pode ser definida como uma categoria

[67] O questionário pode ser acessado em: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdrcBVgWiT_JlNJfD2RYwLTnFc8CT9ZEbnJTEJsRQ_qKkL6Uw/viewform.

que se relaciona a toda forma de pensamento histórico, através do qual os sujeitos possuem a experiência do passado e o interpretam como história (MARERA e SOUZA, 2013, p. 1070)".

Desta forma, o conhecimento histórico repercute na Cultura Histórica, como uma forma de manifestação individual e coletiva dos fenômenos sociais que vivenciamos (RÜSEN, 2014). O autor ainda evidencia a importância da educação na promoção do pensamento histórico. Pare ele, a história é uma ciência elementarmente ensinável. Se a função prática da ciência histórica pode ser pensada pelo ato de ensinar, a ausência de uma educação que estimule a reflexão crítica sobre o legado da escravidão e suas consequências sociais impede o desenvolvimento de uma consciência histórica mais profunda e crítica, capaz de questionar as estruturas de poder ainda vigentes. Assim, o ensino de história, em vez de ser um espaço de emancipação, pode reforçar narrativas reducionistas sobre o passado, perpetuando o racismo estrutural.

A **Narrativa Histórica**, conforme defendida por Gago (2016), desempenha um papel crucial no desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. A forma como a história é ensinada, e as narrativas que são privilegiadas, influenciam diretamente a forma como os alunos se percebem e como compreendem a sociedade em que vivem.

> A narrativa histórica é construída através da interpretação intercruzada de diversos campos de referência e de carências de orientação. Investigando em educação histórica, propõe-se uma reflexão acerca dos olhares de alunos e professores relativamente à narrativa, à História, que podem espelhar a sua consciência histórica, bem como compreender que desafios são colocados ao ensino da História para potenciar uma consciência histórica mais humanista (Gago, 2016, p. 1)

No caso das escolas periféricas, a construção de narrativas históricas muitas vezes exclui a história e a cultura das populações negras, reforçando a invisibilidade e a desvalorização de suas contribuições para a sociedade brasileira. Elas também podem revelar como o pensamento de professores sobre sua prática contem, ou não, ações de exclusão, expressas na forma como relatam ou como retratam seus alunos.

A ideia de **Violência Simbólica** de Pierre Bourdieu (2011, 2021, 2023) nos ajuda a entender como as práticas pedagógicas podem, mesmo que de forma inconsciente, reforçar hierarquias sociais e raciais. No ambiente escolar, essa violência se manifesta através de expectativas baixas sobre o desempenho dos alunos negros e pobres, ou por meio da aplicação desigual de normas disciplinares. Essas práticas, ainda que sutis, reproduzem as desigualdades sociais ao naturalizar a inferioridade de certos grupos e ao reforçar a ideia de que o fracasso acadêmico é consequência de uma suposta falta de capacidade dos alunos marginalizados.

A **Escravidão**, como discutido por Pétré-Grenouilleau (2009) e Pinsky (2023), é uma das principais raízes do racismo estrutural no Brasil. A marca deixada pela escravidão não foi apenas a exclusão econômica dos negros, mas também a construção de uma hierarquia racial que continua a influenciar as relações sociais, políticas e educacionais. Nas escolas, esse legado se faz presente tanto nas expectativas dos professores quanto na forma como os alunos negros são tratados e avaliados.

Pétré-Grenouilleau (2009) oferece uma análise abrangente da escravidão como um sistema global, mas enfatiza que, no contexto brasileiro, a escravidão não foi apenas uma instituição econômica, mas um mecanismo central de construção da hierarquia racial. Segundo o autor, o racismo que surgiu para justificar a exploração de africanos escravizados foi transformado em uma ideologia que perdurou mesmo após a abolição formal da escravidão. A hierarquia racial estabelecida durante o período colonial persiste, em grande parte, por meio de práticas sociais e políticas que continuam a privilegiar os brancos em detrimento dos negros e mestiços.

Ainda observa que, no Brasil, o sistema escravocrata foi construído de forma a desumanizar os africanos escravizados, e essa desumanização foi herdada pelas instituições republicanas. A escola, nesse sentido, perpetua essa lógica ao tratar os alunos negros como "naturais" fracassados dentro do sistema. Isso cria um ciclo de exclusão que se retroalimenta: os alunos negros são vistos como menos capazes, o que resulta em menores oportunidades educacionais e, por fim, em menos chances de mobilidade social. Sendo assim, a essência do racismo estrutural.

Pinsky (2023), em sua análise focada no Brasil, complementa essa visão ao argumentar que a abolição da escravidão, em 1888, não foi acompanhada por políticas de integração social, econômica ou educacional para os ex-escravizados. A falta de medidas de reparação efetivas consolidou a exclusão dos negros da esfera pública e econômica, perpetuando a marginalização iniciada com a escravidão. Para Pinsky, essa omissão estatal reforçou as bases do racismo estrutural no Brasil, uma vez que a sociedade, ao invés de promover a inclusão dos afrodescendentes, os relegou às margens do desenvolvimento social.

Ele ainda aprofunda a discussão ao sugerir que a resistência à inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar reflete a continuidade desse processo de desumanização. Ao negar espaço para a história e a cultura afro-brasileiras, o sistema educacional reforça a ideia de que a contribuição dos negros para a sociedade é irrelevante, o que impacta diretamente a autoestima e a identidade dos alunos afrodescendentes. Esse apagamento curricular tem implicações profundas na formação da identidade dos alunos, impedindo que se vejam como agentes de sua própria história.

Jessé de Souza (2019) argumenta que, no Brasil, o racismo estrutural se enraizou nas estruturas de poder, criando um ciclo de marginalização que afeta de forma desproporcional negros, mestiços e pobres. Essa marginalização se

expressa tanto nas instituições sociais, como as escolas, quanto nas interações cotidianas, onde os pobres e negros são constantemente relegados a posições de subalternidade. O Brasil não teria superado a lógica escravocrata, mas, ao contrário, a adaptou para as condições do capitalismo moderno. O trabalho informal, precarizado e mal remunerado, ocupado majoritariamente por negros e mestiços, é a continuação dessa exclusão. No contexto educacional, isso se traduz em escolas com menos recursos, professores com baixas expectativas e um currículo que ignora a realidade vivida por essas populações. O resultado é a perpetuação das desigualdades raciais e sociais, que impedem a mobilidade social e reforçam as hierarquias estabelecidas durante o período colonial.

A **Dialogicidade**, conforme proposta por Paulo Freire (2011), ou o que vamos chamar de ação pedagógica pelo diálogo, oferece uma alternativa emancipatória para as relações de poder e exclusão que dominam o ambiente escolar. Freire argumenta que a educação só pode ser transformadora se for dialógica, ou seja, se houver uma troca genuína entre o professor e o aluno, baseada no respeito mútuo e na escuta ativa. No contexto de uma escola marcada pelo racismo estrutural, a dialogicidade é uma ferramenta poderosa para desconstruir as práticas excludentes e promover uma educação humanizadora.

Quando o diálogo é incentivado, os alunos se sentem mais acolhidos e mais envolvidos no processo de aprendizagem. Professores que adotam uma postura dialógica tendem a criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo, onde os alunos são encorajados a expressar suas experiências e questionar as estruturas de poder que os oprimem. Dessa forma, a dialogicidade não apenas promove a inclusão, mas também contribui para a formação de uma consciência crítica que capacita os alunos a transformar a sociedade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar as percepções e práticas pedagógicas dos professores da rede pública de Fortaleza, Ceará, no que tange ao racismo estrutural e à exclusão social. A escolha por um método qualitativo se justifica pela capacidade de captar nuances interpretativas e subjetivas, permitindo uma compreensão mais profunda das interações e narrativas que emergem no ambiente escolar. Sendo uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, busca-se identificar e descrever como as práticas pedagógicas podem tanto reforçar quanto combater o racismo estrutural. O caráter exploratório é relevante na medida em que o fenômeno do racismo estrutural nas escolas é complexo e multifacetado, exigindo uma investigação detalhada das percepções dos docentes. O aspecto descritivo, por sua vez, tem como objetivo mapear as práticas e experiências relatadas, relacionando-as com os conceitos teóricos de Consciência Histórica, Violência Simbólica e Dialogicidade.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, aplicado eletronicamente a professores da rede pública de Fortaleza. Esse instrumento foi escolhido por sua flexibilidade, conforme defendido por Triviños (1987), permitindo que questões centrais fossem adaptadas e aprofundadas conforme as respostas dos participantes, possibilitando assim uma maior liberdade nas respostas e abertura para novas descobertas. O questionário foi composto por perguntas abertas e fechadas, de modo a capturar tanto as percepções subjetivas quanto dados objetivos sobre as práticas pedagógicas. As perguntas abertas permitiram que os docentes expressassem suas experiências e opiniões de maneira mais livre, enquanto as perguntas fechadas buscavam medir aspectos específicos, como o tempo de experiência e a percepção sobre desigualdades no desempenho dos alunos.

A amostra foi composta por 10 professores da rede pública, selecionados de forma não probabilística e intencional, privilegiando aqueles que atuam em escolas situadas em regiões periféricas de Fortaleza. O recorte geográfico foi escolhido por ser nas áreas periféricas onde o impacto do racismo estrutural e da exclusão social é mais evidente, de acordo com a literatura (FREIRE, 2011; SOUZA, 2019).

Os dados coletados foram analisados em duas etapas principais. A primeira etapa consistiu em uma análise qualitativa temática, conforme a metodologia proposta por Bardin (2011). Esse processo permitiu identificar padrões e recorrências nas respostas dos professores, organizando os relatos em temas como microagressões, discriminação racial e resistência cultural. Os temas foram organizados em categorias teóricas como Consciência Histórica, Violência Simbólica e Dialogicidade, de modo a facilitar a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado.

Na segunda etapa, foi realizada uma análise quantitativa exploratória, com o objetivo de complementar a análise qualitativa e verificar possíveis associações entre variáveis como tempo de experiência, tipo de escola e percepções de desigualdade. Para isso, foram utilizadas tabelas de contingência e testes de qui-quadrado, visando identificar correlações significativas entre os dados coletados e as variáveis investigadas. Essa abordagem quantitativa teve um caráter exploratório, buscando mapear as relações entre as práticas pedagógicas e as percepções dos professores.

Este estudo apresenta algumas limitações. A primeira refere-se à amostra, que se restringe a professores de uma rede municipal específica, limitando a generalização dos resultados para outros contextos educacionais no Brasil. Além disso, a natureza qualitativa da pesquisa, embora permita um aprofundamento nas percepções dos docentes, não têm a intenção de gerar dados estatísticos amplamente representativos. No entanto, os resultados fornecem uma base sólida para futuras pesquisas sobre racismo estrutural no ambiente escolar.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Os resultados desta pesquisa, baseada nas respostas de 10 professores da rede pública de Fortaleza, evidenciam a presença do racismo estrutural nas práticas pedagógicas e nas interações cotidianas das escolas localizadas em regiões periféricas. A maioria desses professores tem entre 5 e 15 anos de experiência profissional, sendo que cinco deles possuem entre 5 a 10 anos de atuação, três possuem entre 10 a 15 anos, e os dois restantes têm até 5 anos de experiência.

Quanto à formação acadêmica, todos os participantes possuem graduação em áreas correlatas à educação, e sete deles também possuem especializações em pedagogia ou áreas afins. A maioria dos professores leciona disciplinas do ensino fundamental, como história, geografia, língua portuguesa e matemática. O público atendido por esses docentes é majoritariamente composto por alunos negros e mestiços, refletindo a demografia da periferia de Fortaleza, onde as questões raciais e sociais estão fortemente entrelaçadas nas práticas pedagógicas cotidianas.

A análise qualitativa identificou três temas principais que emergiram nas falas dos docentes: microagressões, discriminação racial e resistência cultural. Esses temas, que são recorrentes no cotidiano escolar, revelam como as hierarquias raciais e sociais moldam as experiências de alunos e professores. Essas categorias foram identificadas a partir de relatos sobre episódios cotidianos, nos quais os mesmos mencionaram casos sutis de preconceito e comportamentos excludentes.

No que diz respeito às microagressões, quatro professores relataram incidentes frequentes de comentários sutis e atitudes que reforçavam estereótipos raciais. Esses relatos incluíram desde piadas sobre a aparência física dos alunos até dúvidas sobre sua capacidade acadêmica. Embora os professores tenham reconhecido esses comportamentos, não foi observada uma intervenção ativa para lidar com essas microagressões. Isso sugere que as microagressões são, em grande parte, naturalizadas no ambiente escolar, um fenômeno que reflete o conceito de Violência Simbólica, conforme descrito por Bourdieu (2011), que evidencia como práticas aparentemente inofensivas perpetuam desigualdades estruturais e hierarquias sociais.

Pierre Bourdieu (2011), refere-se a formas de dominação que operam de maneira implícita e sutil, reproduzindo desigualdades sociais e culturais sem o uso explícito de força ou coerção. A violência simbólica é exercida através de práticas cotidianas que, embora aparentemente inofensivas, legitimam e naturalizam hierarquias sociais, tornando-as invisíveis e, portanto, mais difíceis de serem questionadas. A característica central da violência simbólica é que tanto os dominadores quanto os dominados a internalizam como parte da "ordem natural" das coisas, o que faz com que tais práticas passem despercebidas como formas de opressão. No contexto das microagressões, a falta de intervenção ativa

por parte dos professores revela como essas atitudes são vistas como normais e inofensivas, quando na verdade reproduzem estruturas de desigualdade racial.

A discriminação racial, relatada por três professores, também se manifestou como um tema significativo. De acordo com os docentes, a discriminação foi observada tanto nas interações entre os alunos quanto nas atitudes dos próprios professores, que tendem a avaliar negativamente os alunos negros e mestiços em termos de comportamento e desempenho acadêmico. Esse padrão de discriminação reforça o que Pétré-Grenouilleau (2009) descreve como um legado da escravidão no Brasil, perpetuando a marginalização de grupos raciais historicamente excluídos.

Além disso, a resistência cultural foi destacada por três professores, que relataram dificuldades na implementação de projetos pedagógicos voltados para a valorização da cultura afro-brasileira. Essa resistência, que se manifesta tanto por parte dos alunos quanto dos próprios docentes, evidencia a invisibilização e desvalorização das contribuições culturais afrodescendentes no currículo escolar. A incapacidade de integrar essas culturas no ensino afeta a inclusão dos alunos e impede o desenvolvimento de uma Consciência Histórica crítica, conforme propõe Rüsen (2014).

Os dados quantitativos obtidos a partir das respostas dos professores foram analisados por meio de tabelas de contingência e testes de qui-quadrado. A primeira tabela relaciona o tempo de experiência dos professores com a percepção de desigualdade no desempenho dos alunos:

Tabela 1: Tempo de Experiência vs Percepção de Desigualdade.

Tempo de Experiência	Alta	Moderada	Baixa
1-5 anos	3	2	0
5-10 anos	2	2	0
10-15 anos	1	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 1 revela que os professores com menos de 5 anos de experiência têm uma percepção mais elevada de desigualdade no desempenho dos alunos, enquanto aqueles com mais tempo de atuação (10-15 anos) tendem a relatar percepções mais moderadas ou baixas de desigualdade. Esse padrão sugere que a experiência docente influencia a forma como os professores identificam e

respondem às desigualdades, sendo os professores menos experientes os que demonstram maior dificuldade em lidar com essas questões.

Por outro lado, a análise das categorias qualitativas e sua relação com a percepção de desigualdade mostrou resultados consistentes com a presença de racismo estrutural nas práticas pedagógicas:

Tabela 2: Categoria Qualitativa vs Percepção de Desigualdade

Categoria Qualitativa	Alta	Moderada	Baixa
Microagressões	3	1	0
Discriminação Racial	2	2	0
Resistência Cultural	1	2	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Tabela 2 demonstra que os professores que relataram microagressões tendem a perceber níveis mais elevados de desigualdade, com 75% deles apontando uma percepção alta. Por outro lado, aqueles que identificaram discriminação racial e resistência cultural variam entre percepções altas e moderadas. Esse resultado reforça a ideia de que, embora as microagressões possam ser percebidas como atitudes sutis, elas têm um impacto significativo na forma como as desigualdades raciais são percebidas e mantidas no ambiente escolar.

Embora os testes de qui-quadrado realizados para avaliar a correlação entre tempo de experiência e percepção de desigualdade não tenham demonstrado significância estatística ($p > 0.05$), os dados qualitativos e quantitativos sugerem que professores com menos experiência estão mais sensíveis às desigualdades no ambiente escolar. Essa sensibilidade pode estar relacionada à falta de formação adequada para lidar com a diversidade cultural e racial nas escolas, o que indica a necessidade de políticas mais direcionadas para a capacitação desses docentes.

Além disso, a associação entre microagressões e a percepção de desigualdade sugere que essas práticas, embora sutis, têm um efeito considerável na exclusão dos alunos negros e mestiços. A ausência de uma intervenção ativa para coibir as microagressões reflete a naturalização dessas práticas, que acabam por reforçar as hierarquias raciais dentro da escola.

O que aprendemos com isso?

Os resultados desta pesquisa reforçam que o racismo estrutural está enraizado nas práticas pedagógicas e nas relações cotidianas das escolas públicas de Fortaleza. As microagressões, a discriminação racial e a resistência cultural não são fenômenos isolados, mas fazem parte de uma estrutura maior que perpetua a exclusão dos alunos negros e mestiços. Embora essas práticas nem sempre sejam percebidas de maneira explícita, elas moldam as interações sociais e acadêmicas dentro da escola, afetando negativamente a autoestima e o desempenho dos alunos.

Além disso, os professores com menos tempo de experiência relataram maiores dificuldades em lidar com essas desigualdades, o que sugere a necessidade de uma formação docente mais robusta e contínua, voltada para a promoção da inclusão e da equidade racial. A formação dos professores deve abordar questões de racismo e discriminação de forma direta, capacitando-os a reconhecer e intervir nas práticas excludentes que ocorrem no ambiente escolar.

A Consciência Histórica também se mostra um elemento crucial para a transformação das práticas pedagógicas. A valorização das culturas afrodescendentes no currículo escolar, conforme propõe Rüsen (2014), é essencial para promover uma educação inclusiva que reconheça e valorize as contribuições históricas dos grupos marginalizados. Contudo, a resistência cultural observada nas escolas indica que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essas mudanças se consolidem.

Portanto, os resultados deste estudo apontam para a urgência de uma reformulação das práticas pedagógicas e curriculares, a fim de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que enfrente as desigualdades estruturais e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo indicam que o racismo estrutural se manifesta de maneira profunda e sutil nas práticas pedagógicas e nas interações cotidianas das escolas públicas de Fortaleza. As evidências coletadas sugerem que microagressões, discriminação racial e resistência cultural não apenas afetam o ambiente escolar, mas também reforçam as hierarquias sociais e raciais já existentes, contribuindo para a exclusão de alunos negros e mestiços.

Os resultados quantitativos e qualitativos mostraram que os professores com menos tempo de experiência relatam maiores dificuldades em lidar com as desigualdades presentes nas escolas. A falta de uma formação adequada e contínua voltada para a diversidade e a inclusão se reflete na dificuldade desses docentes em identificar e enfrentar práticas racistas, como as microagressões e a discriminação racial. Por outro lado, os professores mais experientes, embora reconheçam a existência dessas desigualdades, parecem menos propensos a

atribuí-las diretamente ao racismo estrutural, o que sugere a necessidade de uma sensibilização mais profunda e crítica.

Também identificamos que a resistência cultural observada nas escolas indica que, apesar dos esforços pedagógicos, ainda há uma grande barreira para a valorização das culturas afro-brasileiras no currículo escolar. A invisibilidade dessas culturas compromete o desenvolvimento de uma Consciência Histórica crítica, essencial para que os alunos possam se ver representados na história e na sociedade.

Diante disso, a pesquisa aponta para a urgência de reformular as políticas de formação docente, proporcionando aos professores ferramentas teóricas e práticas para lidar com a diversidade cultural e racial no ambiente escolar. A inclusão de temas relacionados ao racismo, à história afro-brasileira e às desigualdades sociais no currículo escolar é um passo necessário para transformar a escola em um espaço mais equitativo e inclusivo.

Este estudo não esgota o tema, mas abre caminhos para novas investigações que possam aprofundar a compreensão sobre como o racismo estrutural afeta o ambiente escolar e quais estratégias podem ser implementadas para combatê-lo de forma mais eficaz. O desafio que se coloca é o de construir uma educação que não apenas reconheça as diferenças, mas que ativamente promova a equidade e o respeito entre todos os seus participantes, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.

_____. **O poder simbólico**. 19. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

_____. **Sociologia da educação**. São Paulo: Vozes, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAGO, Marília. **Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores.** 2007. 418 f. Tese (Doutoramento em educação) – Instituto de educação e Psicologia, Univerdade do Minho, Braga, Portugal, 2007.

JENKINS, K. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2013.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, O. **A escravidão: verdade e memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PINSKY, J. **História da escravidão no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

RÜSEN, J. **História Viva: teoria da história – formas e funções do conhecimento histórico**. São Paulo: Contexto, 2014.

RÜSEN, J. **Didática da história: passado, presente e perspectivas**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

PERCEPÇÕES DOS FUNCIONÁRIOS PÚBLICOS MOÇAMBICANOS SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO NA MELHORIA DO SEU DESEMPENHO: CASO DISTRITO DE MAGUDE, PROVÍNCIA DE MAPUTO

Malaquias José Manhiça[68]
Juvenal Laurinda da Silva Chadreque [69]
Selso Ananias Sitoe [70]

RESUMO

O artigo analisa o papel da formação dos Recursos Humanos na melhoria de desempenho de suas funções. A pesquisa adoptou uma metodologia qualitativa e quantitativa, a análise e interpretação de dados baseou-se na teoria da burocracia que pressupõe a profissionalização contínua dos Funcionários e Agentes da Administração Pública. Os resultados mostram que a formação por si só, não contribui para a melhoria de desempenho dos funcionários públicos, como consequência da má planificação das formações. Recomenda-se que após a formação os funcionários sejam colocados em áreas que permitem a exploração das novas competências e habilidades.

Palavras-chave: Administração pública. Formação de Recursos Humanos. Moçambique

INTRODUÇÃO

A modernização da Administração Pública requer um grande número de medidas, que, na sua globalidade, representam verdadeiros desafios. Com a proclamação da Independência em 1975, Moçambique enfrentou dificuldades de Recursos Humanos qualificados devido ao abandono do país pelos técnicos portugueses. Dessa forma, para assegurar a continuidade dos serviços públicos, o governo moçambicano criou diversas instituições de formação contínua com o objectivo de aprimorar a instrução e a capacidade profissional dos Funcionários e Agentes do Estado, bem como o desenvolvimento de uma Administração Pública eficiente e eficiente no país.

[68] Doutorando em Gestão de Empresas na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM) - Pesquisador; Gestor de Recursos Humanos e Docente Universitário. malaquiasmanhica@gmail.com
[69] Doutorando em Gestão de Empresas na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). juvenall.chissemo@gmail.com
[70] Doutorando em saúde e nutrição na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - pesquisador integrante do grupo de pesquisa GEPEDH –Brasil e do Grupo de Pesquisa e Ensino em Nutrição e Saúde Coletiva (GPENSC) – Brasil. slositoe@gmail.com

Este texto está estruturado em quatro tópicos principais, nomeadamente a fundamentação teórica, na qual apresenta-se o embasamento teórico para a reflexão proposta, os resultados alcançados, com base na descrição das respostas das entrevistas, a discussão dos resultados, na qual estabelecemos as conexões entre os achados do estudo e o referencial teórico consultado e as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o advento da independência em 1975, Moçambique enfrentou problemas de Recursos Humanos qualificados devido ao abandono do país pelos técnicos portugueses. Como frisa Levieque (2007), nesse período a função do sector de Recursos Humanos ficou muito diluída, tendo ficado a cargo do poder político que para além de assegurar a contratação e pagamento de salários aos colaboradores, garantia também a aplicação escrupulosa dos regulamentos e normas revolucionárias vigentes na época. Além disso, o sector de Recursos Humanos encarregava-se de organizar os colaboradores a fim de participarem dos eventos políticos tais como: comissões, reuniões de células do partido e organizações de massas.

Para responder à situação em 1977, o Governo da FRELIMO criou a primeira instituição vocacionada à prestação de serviços a formação dos seus quadros a nível nacional. Referimo-nos concretamente do Centro de Formação de Quadros 1° de Maio, criado pela Portaria n° 51/78, de 18 de Fevereiro, na Katembe, na cidade capital do país. Na sequência, criou-se em 1989 a Escola de Estado e Direito e em 1994 criou-se ainda no âmbito de esforços do governo em adoptar os funcionários de competências para o exercício da função pública o Sistema de Formação em Administração Pública (SIFAP). O SIFAP tinha como objectivo melhorar a instrução e a capacidade profissional dos Agentes do Estado, bem como o desenvolvimento de uma Administração Pública eficiente e eficaz no país.

Com o interesse de se projectar uma Administração Pública cada vez mais eficiente por parte do governo, no culminar da década de 1990, o Instituto Médio em Administração Pública deu espaço ao Instituto de Formação em Administração Pública e Autárquica (IFAPA), visando acomodar neste processo, os Agentes do Estado que ocupam funções nas autarquias locais.

Sabe-se que além das instituições de formação daquela época, em 2004 foi criado o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP) com vista a reforçar as capacidades dos funcionários do Estado, onde se esperava que os membros da Direcção melhorarem a sua capacidade de liderança, formação académica e competência técnica e profissional em Administração Pública, dentro da Estratégia Global da Reforma do Sector Público em discussão desde 2001.

De acordo com Levieque (2007), esse esforço do governo pode estar levando em consideração que a formação é sinónimo de aquisição sistemática de

competências, normas, conceitos ou atitudes que originam um desempenho melhorado no contexto profissional, em termos de gestão, constitui um meio para a organização atingir objectivos estratégicos e tornar consequente a mudança que lhe é inerente. Nesse sentido, Chiavenato (1997) assinala que, quando considerada como treinamento, a formação está relacionada às actuais habilidades e capacidades exigidas pelo cargo. A sua orientação tem como objetivo auxiliar os funcionários a utilizarem suas principais competências e capacidades para alcançarem o sucesso desejado.

Nesse contexto, Freire (1996), enfatiza a formação como um processo de emancipação e libertação do indivíduo. Sua abordagem pedagógica, conhecida como "educação popular", valoriza a construção do conhecimento através do diálogo e da participação activa dos alunos, levando em consideração seus contextos sociais e culturais. Knowles (2001), considerado o pai da andragogia (a ciência da educação de adultos), enfoca a formação de adultos e define-a como um processo autodirigido, baseado nas experiências de vida e nas necessidades individuais do aluno adulto. A formação de adultos é mais eficaz quando é centrada no aluno, levando em consideração suas experiências e motivações.

Na perspectiva de Cunha e colaboradores (2007), a formação é o processo formal e planeado, através do qual as pessoas aprendem novos conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos relevantes para a realização do trabalho. A formação desenvolve o saber-saber, o saber-fazer, o saber ser e saber-estar. O saber-saber permite adquirir e melhorar conhecimentos gerais e específicos, necessários ao exercício da função, diz respeito às capacidades e competências cognitivas. O saber fazer permite adquirir ou melhorar as capacidades motoras, entre outras capacidades e competências, para realizar o trabalho relativos aos instrumentos, métodos e técnicas necessárias para o desempenho esperado. Por último o saber ser e estar, focaliza-se na aquisição e melhoria das atitudes, comportamentos e modos de estar adequados no trabalho e na empresa.

Awortwi (2010) vai mais além, ao afirmar que a formação de recursos humanos na Administração Pública tem como objetivo desenvolver os conhecimentos, as capacidades, as competências e atitudes científicas, técnicas e profissionais dos agentes públicos. O autor acredita que os programas de formação profissional implementados em Moçambique têm como objetivo apresentar aos Agentes do Estado a estrutura da função pública e o seu modo de exercer o funcionamento, código de conduta e os procedimentos administrativos.

Dada a relevância da formação dos Recursos Humanos nas organizações, Levieque (2007) lembra que não basta, entretanto, formar o colaborador para o desempenho da sua função específica, descurando as condições favoráveis à aplicação efetiva do que está sendo aprendido. Apesar de Moçambique ter dado atenção à necessidade de formação dos funcionários do Estado logo nos primeiros anos que sucederam a proclamação da independência, no período antes da implementação da Estratégia Global da Reforma do Sector Público registava-se baixo nível de formação dos funcionários do Estado. De acordo com

este documento, cuja implementação teve início em 2001 e duração de dez anos, apenas 4% dos funcionários do Estado tinham o nível superior naquela época.

Para responder essa problemática da baixa qualificação dos funcionários do Estado que exercem actividades em diferentes níveis, Moçambique desenvolve diversos programas de formação, que foram criados com o objectivo de permitir o melhoramento do desempenho dos quadros do Estado, porém, algumas evidências empíricas ressaltam limitações nesse âmbito.

"(…), os programas adoptados são relevantes ao basearem-se nas competências quotidianas, porém, a transmissão de competências ao pessoal para permitir o melhoramento da sua eficácia não é verdadeiramente materializada" (MONTEIRO, 2004, p. 32).

Para além da problemática relativa aos programas de formação como se acabou de afirmar, verifica-se também uma maior disparidade em termos do nível de formação entre os funcionários que exercem as atividades desenvolvidas nos órgãos centrais e locais do Estado ainda dificultam a prestação de serviços de qualidade nas áreas rurais. Diante desses e de outros problemas que demonstram as limitações dos programas de formação destinados aos funcionários do Aparelho do Estado, este trabalho levantou a seguinte questão: em que medida a formação de Recursos Humanos contribuiu para a melhoria do seu desempenho profissional durante o período 2018-2022 no distrito de Magude?

Objectivando responder à questão acima arrolada, nos propomos a reflectir sobre o papel da formação dos Recursos Humanos na melhoria do desempenho dos funcionários ancorados na teoria da burocracia de Max Weber, para tanto, o presente artigo baseou-se numa metodologia qualitativa e quantitativa. Quanto a abordagem, recorreu-se ao método hipotético-dedutivo. O método de procedimentos foi o estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, as quais permitiram a captura da percepção dos funcionários públicos moçambicanos.

Relativamente a população de estudo, os dados constantes dos relatórios da Direcção de Recursos Humanos do distrito em análise, mostram que o governo distrital de Magude no contexto das reformas introduzidas tendentes a melhorar o desempenho dos funcionários do Aparelho do Estado ofereceu formação continuada a 118 funcionários (total de beneficiários) entre os anos de 2018 e 2020. Alguns desses funcionários já terminaram os seus estudos e outros estão na fase final dos seus estudos. Assim, a nossa amostra foi composta por 78 funcionários, o que corresponde a 66,6%. A amostra pelos sectores de trabalho foi selecionada segundo o critério de escolha aleatória. Este critério consiste em que cada elemento da população tenha uma chance determinada de ser selecionado. De acordo com Vergara (2000), em geral atribui-se a cada elemento da população um número e depois faz-se a selecção aleatoriamente. Os dados foram tratados em uma planilha de Microsoft Excel 2010.

Teoria da burocracia de Max Weber

A burocracia segundo Weber (1999), é um tipo ideal que se sustenta sobre o conhecimento técnico, que além de lhe conferir carácter racional, a transforma em instrumento capaz de assegurar alta eficiência administrativa. Este modelo requer a consideração do caráter legal das normas e regulamentos, da formalidade das comunicações, da racionalidade e da divisão de tarefas, da impessoalidade das relações, da hierarquia e da autoridade, das rotinas e procedimentos e da competência técnica e meritocracia, profissionalização dos participantes e previsibilidade de funcionamento.

De acordo com o seu defensor, certa racionalidade impessoal, guiada por regras formais que padronizam e conferem igualdade no tratamento dos casos definem com precisão as relações de mando e subordinação, mediante a distribuição das actividades a serem executadas tendo em vista os fins a que se visa. Para Curral & Chambel (1998) esta teoria assenta-se nos seguintes pressupostos:

1. **Hierarquia de funções** – cada função é controlada por uma outra de nível superior. A autoridade de cada nível é delimitada por regras formais e as funções de nível superior são ocupadas por aqueles que possuem maior competência.
2. **Sistema previamente definido de regras e procedimentos que regulam o comportamento dos empregados** – este sistema serve para estandardizar operações e decisões, para integrar aprendizagens passadas e para assegurar a igualdade de tratamento entre empregados.
3. **Formalismo e impessoalidade** – Relações pessoais interferem com a racionalidade, pelo que decisões que não estejam relacionadas com a performance devem ser eliminadas.
4. **Contratação e promoção são feitas com base na competência técnica e no desempenho** – deste modo é legitimada a autoridade e garantido que os mais competentes permaneçam na organização.
5. **Especialização do trabalho e especificação de responsabilidades** – o trabalho é dividido por áreas de competência, são definidas as obrigações inerentes a cada função, a autoridade necessária para a desempenhar, e os meios coercivos que permitam o exercício dessa autoridade.

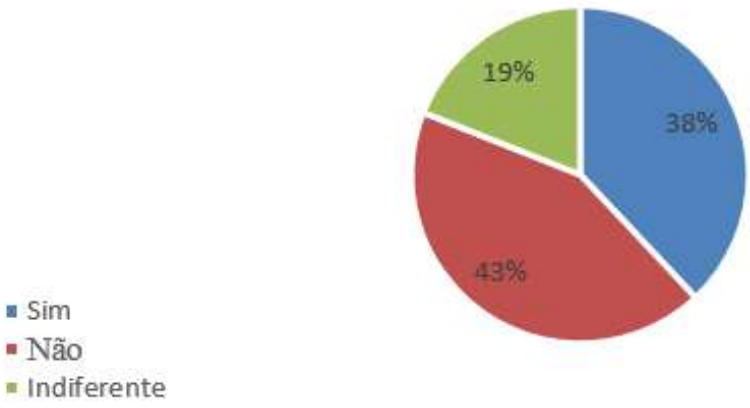
Na nossa perspectiva, esta teoria é relevante para a reflexão que a pesquisa pretende trazer sobre a percepção dos funcionários públicos do papel da formação dos Recursos Humanos na melhoria do desempenho dos mesmos.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Adequação da formação oferecida aos funcionários com as suas necessidades profissionais

Em relação ao ajuste da formação versos necessidades profissional, é apresentado no gráfico 1, a percepção dos funcionários sobre adequação dos cursos oferecidos no contexto de Formação de Recursos Humanos com as suas necessidades profissionais.

Gráfico 1: Representação gráfica de percepções dos funcionários sobre adequação dos cursos oferecidos no contexto de Formação de Recursos Humanos com as suas necessidades profissionais.



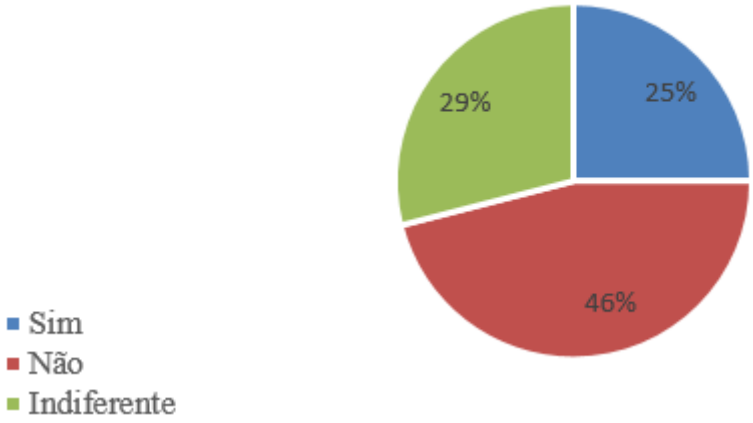
Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados do gráfico 1, mostram que a opinião dominante (43%) dos funcionários inqueridos é de que não há adequação entre os cursos que frequentaram no contexto de Formação de Recursos Humanos com as suas necessidades profissionais, ou seja, o que aprenderam não tem relação alguma com o conteúdo das suas ocupações actuais. Entretanto, uma minoria relativa (38%) julga ter sido formada e/ou capacitada em matérias do seu interesse profissional.

Percepção dos funcionários sobre a contribuição da formação na melhoria do seu desempenho

A forma como os funcionário percebem o reforço da formação recebida na melhoria dos serviços prestados nos seus sectores de trabalho é refletida no gráfico 2.

Gráfico 2: Representação gráfica dos funcionários sobre a contribuição da formação para melhoria do seu desempenho



Fonte: Elaborado pelos autores

Os resultados do gráfico 2 revelam que a maioria dos funcionários (46%) não considera que a formação contribua para aprimoramento do desempenho em suas funções. Ainda uma parte considerável dos funcionários (29%), não percebe o papel da formação profissional no desempenho de suas funções laborais.

Em menor escala, porém, não menos importante, vimos que 25% dos inquiridos relaciona a formação profissional com a melhoria do seu desempenho laboral.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Formação de Recursos Humanos na Administração Pública moçambicana é matéria prevista no Regulamento de Bolsas de Estudo aprovado pelo Decreto no 11/2018 de 12 de Março; EGFAE (Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado) aprovado pela Lei nº 4/2022, de 11 de Fevereiro e REGFAE (Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado), aprovado pelo Decreto nº 28/2022, de 17 de Junho e pela legislação específica de cada sector "o funcionário e agente do Estado de direitos e obedece aos mesmos deveres dos demais funcionários do Estado no que diz respeito ao acesso ao emprego, formação e promoção profissional, bem como às condições de trabalho adequadas para o exercício de actividade socialmente relevante, tendo em vista as especificidades físicas e a natureza das tarefas a ele incumbidas para a realização do trabalho. A frequência de cursos de formação é obrigatória para o

funcionário ou agente do Estado previamente seleccionado, e os sectores devem dispor de um plano de desenvolvimento de recursos humanos que contemple a sucessão de quadros."

De acordo com o EGFAE, a promoção da Formação aos Recursos Humanos em exercício é um dever dos dirigentes do Estado: "Promover a formação contínua dos funcionários, de modo a contribuir para a sua auto-realização e garantir a melhoria constante da prestação de serviços" (art. 91).

Daqui, podemos entender que à adequação da formação oferecida aos funcionários com as suas necessidades profissionais é papel do Estado, através dos gestores locais dos funcionários, os quais percebem e conhecem as necessidades institucionais e de cada funcionário. Esta interpretação justifica a atribuição de bolsas de estudo aos funcionários de diferentes níveis e funções, conforme os resultyados deste estudo.

Esta atitude por parte do Estado corrobora com o preceituado no EGFAE e consubstanciado por Nascimento (2018) é necessário apoiar a identificação das necessidades existentes de formação contínua e a selecção apropriada das acções formativas com base em critérios objectivos, considerando integralmente o ganho da empresa por ter funcionários devidamente qualificados.

Porém, de acordo com Levieque (2007) não basta providenciar a formação aos funcionários, pois uma das condições para que a política de Formação de Recursos Humanos tenha êxito nas organizações é necessário oferecer aos participantes cursos que estejam directamente ligados à sua função actual ou à função que esperam exercer.

Este posicionamento de Levieque (2007), merece atenção ao analisar-se os achados do presente estudo, no qual ficou evidente que embora os funcionários públicos se beneficiem de formações profissionais, essas não se adequam às suas áreas de actuação profissional, o não permite o aproveitamento da formação para aprimoramento do desempenho no sector de trabalho, acabando por servir apenas para a evolução na carreira e incremento salarial. Este facto pode explicar em parte, o fenômeno de formações desenquadrados com as áreas de actuação profissional, verificadas nos últimos anos por parte dos servidores públicos moçambicanos, que vezes sem conta, frequentam certos cursos por iniciativa própria (a custo próprio) visando o crescimento profissional e salarial em prejuízo do saber fazer e fazer bem. Tal deriva do facto de que o alcance das maiores carreiras e salários na função pública em Moçambique está intrinsicamente ligado a maior titulação acadêmica.

Contudo, Cunha e colaboradores (2010) referem que o saber fazer permite adquirir ou melhorar as capacidades motoras, entre outras capacidades e competências, para realizar o trabalho relativo aos instrumentos, métodos e técnicas necessárias para o desempenho esperado. O saber ser e estar, focaliza-se na aquisição e melhoria das atitudes, comportamentos e modos de estar adequados no trabalho e na empresa. A esse resipeito, Cabrera (2006) diz que toda actividade formativa é um conjunto de experiências de aprendizagem

planeadas por uma organização com o objectivo de promover uma alteração nas capacidades, conhecimentos, atitudes e comportamento dos empregados no trabalho.

Da analise da percepção dos servidores públicos sobre o contributo da formação em sua prática laboral cotidiana, ficou evidente que a formação não é percebida como significativa na mudança de atitudes e práticas laborais no sector público, ou seja embora o governo promova cursos de formação e capacitação, esses não vão ao encontro das reais necessidades dos sectores dos de atividade dos beneficiários das formações. Esse resultado, contraria o espirito e a letra do preceituado no EGFAE (Lei nº 4/2022) que vê na formação um espaço para alavancar o desenvolvimento e aprimoramento dos recursos humanos na Administração Pública. Pois, de acordo com o Weber (1999) a capacitação adequada dos servidores pode levar a uma série de benefícios, destacando-se a melhoria na qualidade dos serviços, a redução de erros, maior motivação dos funcionários e melhor adaptação às mudanças e inovações tecnológicas, contribuindo para um funcionamento mais eficiente e eficaz da Administração Pública e, consequentemente, para o bem-estar da população local beneficiária desses serviços.

Nessa perspectiva, urge a necessidade de os gestores fazerem uma reflexão sobre o modelo de escolha e atribuição de cursos de formação em uso na função pública moçambicana, por forma a garantirem que a capacitação e aperfeiçoamento profissional se adequem a estrutura e realidade de cada sector e possam deste modo responder eficazmente as necessidades ditadas pelo processo de reformas administrativas em curso na administração pública. Alinhando com essa ideia, Nascimento (2018), refere que uma formação adaptada aos requisitos de aprendizagem resultará em conhecimento bem financiado como base para a execução diligente e bem planeada de tarefas, influenciando significativamente a qualidade dos resultados obtidos, de forma positiva e sustentável. Desta feita, é necessário apoiar a identificação das necessidades existentes de formação contínua e a selecção apropriada das acções formativas com base em critérios, objectivos, considerando integralmente o ganho da empresa por ter funcionários devidamente qualificados.

Apesar dos achados deste estudo serem relevantes para informar reformas profundas no sector da formação continuada na função pública, ele apresenta algumas limitações sobretudo no que toca a amostra reduzida e localizada, além de ter focado apenas nos funcionários beneficiários da formação continuada, isto pode dificultar a generalização dos resultados. Futuros estudos devem focar na percepção dos funcionários beneficiários de formação continuada, bem como na percepção dos gestores dos recursos humanos, envolvendo uma amostra de escala provincial e/ou regional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa pergunta de partida queria saber em que medida a formação de Recursos Humanos contribuiu para a melhoria do seu desempenho profissional durante o período 2018-2022 no distrito de Magude. Os resultados mostraram que a formação dos funcionários públicos contribui muito pouco na melhoria de desempenho das tarefas profissionais a eles adstritas, ou seja a maioria dos servidores não percebe mudanças positivas nas suas atitudes e práticas laborais como resultados de se terem beneficiados de formação profissional.

A capacitação adequada dos funcionários é fundamental para melhorar a qualidade dos serviços públicos, reduzir erros, aumentar a motivação dos funcionários e facilitar a adaptação a mudanças e inovações tecnológicas, beneficiando a administração pública e a população que utiliza esses serviços. Assim, no acto de selecção e planeamento de cursos, os gestores devem observar criteriosamente os princípios de atribuição de formação, garantindo que os cursos estejam alinhados com as necessidades e metas da administração pública. Ademais, os cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento profissional devem ser estruturados com base na realidade e necessidades específicas da reforma administrativa em curso. É fundamental apoiar na identificação das necessidades de formação contínua e selecionar as acções formativas com base em critérios objectivos, por forma a garantir que o investimento em formação seja direcionado de forma eficaz e contribua para o crescimento sustentável da administração pública.

Considerando os achados do presente estudo, recomenda-se que após a formação os funcionários sejam colocados em áreas que se adequem a formação actual e que permitem a exploração das novas competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

AWORTWI, N. **Doter les administrateurs et gestionnaires publics de nouvelles compétences à l'époque des réformes du secteur public:** le cas du Mozambique. Distribution électronique Cairn.info pour I.I.S.A. 2010.

CHIAVENATO, I. Princípios **de Administração**: 1ª ed. São Paulo: Elsevier.1997.

CUNHA, M. P.; Rego, A; Cunha, R.; Cardoso, C.C**. Manual de Comportamento Organizacional e Gestão** (6a edição). Lisboa. Editora RH, Lda. 2007.

CURRAL, L.; CHAMBEL, M. **Psicossociologia das Organizações.** Lisboa: Texto Editora. 1998.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra. 1996.

KNOWLES, M. **Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning**. Jossey-Bass. 2001.

LEVIEQUE, A. **Gerir recursos humanos é gerir mudanças**. Maputo: Ndjira. 2007.

MONTEIRO, J. **Public Administration Training in Mozambique**: Apresentation by the Director General of Higher Institute of Public Administration (ISAP) in Maputo on 14th April. 2004.
NASCIMENTO, A. R. S. **Desenvolvimento de Recursos Humanos**: A formação profissional e o seu impacto na aprendizagem e desempenho organizacionais. Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Gestão. Covilhã. 2018.
MOÇAMBIQUE. **Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado** (EGFAE), aprovado pela Lei nº 4/2022, de 11 de Fevereiro.
MOÇAMBIQUE. **Regulamento de Bolsas de Estudo**-Decreto nº 11/2018, de 12 de Março.
MOÇAMBIQUE. **Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado** - Decreto nº 28/2022, de 17 de Junho.
VERGARA, S. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas. 2000.
WEBER, M. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora UnB. 1999.

JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANAS COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Fátima Regina Almeida de Freitas[71]

RESUMO

Desde a promulgação das Leis federais brasileiras nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que criam a obrigatoriedade do ensino de culturas e histórias afro-brasileira e indígena, tem-se buscado formas de implementá-las no cotidiano escolar (GOMES, 2017; GOMES e SILVA, 2011; BRASIL, 2005, 2014).
Assim, busco aqui dialogar sobre as contribuições de publicações que sistematizam jogos e brincadeiras africanas, refletindo sobre as possiblidades de multiplicá-las nas escolas, promovendo assim uma educação antirracista. Ao trazer aqui parte do que tenho aprendido como professora e aluna desejo também colocar em ação os valores civilizatórios afro-brasileiros sistematizados por Azoilda Trindade (2005), tão urgentes para transformar nossa prática como educadora, e nossas sociedades.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Jogos e Brincadeiras Africanas. Lei Federal nº 10.639/2003.

INTRODUÇÃO

As ideias que compartilho aqui são parte de minha trajetória como professora e aluna, cientista social e pedagoga, doutoranda em Antropologia Social, formadora em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e mãe. Atuo desde 2008 na formação continuada de profissionais da educação, em cursos de extensão e especialização sobre sexualidade, relações raciais e de gênero, e desde 2013 na formação inicial**.** Por isso no doutorado (iniciado em 2021) escolhi pesquisar sobre a ERER no município de Goiânia, a partir do olhar das professoras brancas que atuam na educação básica.

Socializando um pouco sobre os caminhos que tenho percorrido em minha pesquisa, inicialmente me aproximei das literaturas infanto-juvenis e posteriormente dos jogos e brincadeiras africanas, afro-brasileiras e indígenas, justamente buscando aprender para poder compartilhar com a/os professoras/es, nas formações, pois esta/es apontam constantemente a necessidade de aprender

[71] Mestra e doutoranda em Antropologia Social (UFG). Pedagoga e cientista social. Professora assistente e coordenadora do Proafro, Programa de Estudos e Extensão Afro-brasileiro / Programa de Direitos Humanos na Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

metodologias para abordar a ERER no cotidiano escolar, e não apenas um estudo (e debate) teórico acerca do tema.

É fundamental apontar que grande parte das publicações aqui citadas foram produzidas por intelectuais negras/os, em sua maioria educadoras/es, que constituem o que a intelectual Nilma Lino Gomes denomina como Movimento Negro Educador, que vem educando a sociedade brasileira na luta por emancipação (GOMES, 2017). Essas/es intelectuais vem articulando (e difundindo) metodologias eficazes para levar os valores civilizatórios afro-brasileiros para as escolas e assim ajudar a romper com o epistemicídio, que invisibiliza os saberes de matriz africana (CARNEIRO, 2005).

Jogos e brincadeiras africanas para professora/es, licenciandas/os e famílias

Na pesquisa que tenho realizado sobre jogos e brincadeiras africanas pude ter contato com 08 publicações em que esses jogos são tematizados. Uma parte dessas publicações é direcionada a professoras/es, licencianda/os, familiares e demais interessadas/os e as listei nesse item.

Das 08 publicações que localizei, 03 foram editadas pelas próprias autoras (02 de Débora Cunha e 01 de Tamis Ferreira), 1 delas é da editora negra Aziza, 02 de editoras comerciais (Estrela Cultural e Wak) e 02 produzidas no contexto governamental (MEC e SME-SP). A maior parte das produções aconteceu após o ano de 2019 (06), e todas após a Lei n° 10.639/2003, conforme tabela abaixo.

Tabela 1. Catálogos, manuais e livros tematizam jogos e brincadeiras africanas

Ano	Autor/a(s) ou organizador/a	Título	Editora
2010	SECAD/Ministério da Educação	Yoté: O jogo de nossa história - Livro do aluno e do professor	SECAD/Ministério da Educação
2016	Débora Alfaia da Cunha	Brincadeiras africanas para a educação cultural[2]	Edição da autora
2019	Débora Alfaia da Cunha	Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural[3]	Edição da autora
2019	Carlos Seabra	O livro dos jogos das crianças indígenas e africanas	Estrela Cultural
2020	SME-SP	Mancala Awaelé[4]	SME-SP
2022	Helen Pinto, Luciana Soares da Silva e Míghian Danae (Orgs.)	Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras[5]	Aziza
2022	Jonathan Aguiar e Matheus Pinheiro (Orgs.)	Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão	Wak
2023	Tamis Ferreira	Manual de brincadeiras africanas	Edição da Autora

Os livros Yoté: O jogo de nossa história, livro do aluno e livro do professor foram criados (em 2010) para serem distribuídos, nas escolas públicas brasileiras, junto com o jogo. Esse jogo foi criado pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) / MEC (Ministério da Educação), em

2010. É uma adaptação do jogo Yoté, um jogo africano transformado em jogo afro-brasileiro, encontrado em países como: Senegal, Guiné e Gâmbia. O diferencial é que as peças do jogo são personalidades negras (12), acrescidas de dois personagens "em branco", para que a/os aluna/os possam incluir 2 integrantes de sua comunidade.

O jogo contém peões, tabuleiro, livro da/o professor/a e livro do/a aluna/o, ambos com regras do jogo e biografias das personalidades. O livro da/o professor/a também contém atividades pedagógicas[72].

O livro Brincadeiras africanas para a educação cultural, foi publicado, apenas em formato digital, pela própria autora e professora da UFPA Débora Alfaia da Cunha, em 2016. Ela nos explica que a proposta resulta

> de ações de pesquisa, ensino e extensão, e contêm os resultados de programas e projetos nesta área temática, em específico, os resultados do projeto Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB), criado em 2011, com o objetivo de promover capacitação pedagógica para a educação das relações étnico- raciais, com foco no desenvolvimento de metodologias lúdicas." (Cunha, 2016, p. 05)

No livro ela cita 69 jogos e brincadeiras e os organiza em 14 categorias: jogos de concentração e atenção, jogos de desenhar, jogos de coordenação geral em grupo, jogos de sorte, jogos de danças e coreográficos, jogos de pular, jogos de correr e pegar, jogos de arremesso com bola, jogos de conduzir, jogos de força, jogo de audição, jogos com pedras ou bola de gude, jogos de acertar ao alvo, jogos de cognição e brincadeiras cantadas.

Da mesma autora temos o livro Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural, publicado em 2019, em que aglutina 31 jogos. Ela organiza os jogos de tabuleiro africanos em 5 categorias, são elas: tabuleiros de trilhas para jogos de três alinhados (com 4 jogos); tabuleiros quadriculados com capturas múltiplas (com 7 jogos); tabuleiros de trilhas para jogos de capturas múltiplas (também com 7 jogos); tabuleiros e dados (com 4 jogos); tabuleiros com cavas para jogos de semeadura (com 9 jogos).

Já a publicação Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras, organizada por Helen Pinto, Luciana Soares da Silva e Míghian Danae, de 2022, tem em comum com as 2 anteriores algumas questões: também está disponível apenas em formato digital, foi produzida dentro de um projeto de pesquisa, coordenado por uma professora universitária (Mighian Danae, da UNILAB), e é destinada às escolas de educação básica.

Um diferencial é que a publicação também reúne brincadeiras afro-brasileiras como amarelinha, bafo e esconde-esconde, e envolveu estudantes do Brasil e de seis países africanos: Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, São Tomé e

[72] A partir do link https://rmirandas.wixsite.com/identidafrica/yotojogodanossahistria?lang=en é possível acessar os livros, tabuleiro, peças e regras para impressão.

Príncipe, Angola, Moçambique e Cabo Verde. A apresentação do livro foi escrita por Débora Cunha, autora das 2 publicações apresentadas anteriormente (CUNHA, 2016 e 2019), que abarca os valores civilizatórios afro-brasileiros ao destacar sobre essa publicação que

> a autora afirma na obra a circularidade como valor afrocivilizatório. Tal qual outros produtos culturais afro-brasileiros, como a capoeira, o samba e o candomblé, o presente livro surge como resultado de um trabalho coletivo, de um círculo de produção e expressão. Assim, integram a pesquisa sujeitos dos sete países citados (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe), os quais também trazem suas vivências, experiências e memórias lúdicas para o catálogo. (Cunha, 2022, p. 06-07)

Outra publicação independente (de 2023) é o livro Manual de brincadeiras africanas, de Tamis Ferreira, na qual a autora contemplou 10 brincadeiras, de 6 países africanos: Gana, Moçambique, Tanzânia, Kemet (Egito), Zimbábue e África do Sul. Além da dinâmica do jogo, localização geográfica do país, algumas vem com QR Code[73] para que possamos acessar e ver a brincadeira em movimento. A autora inclui também o item curiosidade pedagógica, em que destaca propostas pedagógicas para aprofundar os conhecimentos sobre o continente africano a partir da brincadeira em questão. Ela é pedagoga e se afirma como

> oficineira de brincadeiras africanas porque são tecnologias de fortalecimento da autoestima, e as crianças (especialmente as pretas) precisam ter ciência de narrativas de poder, riqueza e beleza dos povos africanos. E sobretudo, para se valer da lei n° 11.645, que torna obrigatório o ensino de história pindorâmica e africana" (Ferreira, 2023, p. 05)

Duas outras publicações destacam os jogos da família mancala, uma publicada por grande editora (Estrela Cultural) e outra pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Na primeira intitulada O livro dos jogos das crianças indígenas e africanas, temos acesso a 2 tabuleiros em que é possível conhecer, aprender e jogar a partir dessas 2 matrizes civilizatórias. Temos o jogo da onça (ou adugo, na língua indígena Bororo) e 4 variações de jogos Mancala para o tabuleiro de 2 linhas, são eles: awelé, jodu, kallah e oware (SEABRA, 2019). O livro é bem ilustrado com o objetivo de ensinar cada um dos jogos.

A segunda publicação integra uma coleção denominada Jogos de tabuleiro, que além de Mancala inclui também xadrez, go e o jogo da onça. Produzida com o objetivo de levar até "mais do que ensinar a jogar, apresenta

[73] Alguns desses são direcionados à brincadeiras disponíveis no canal do Youtube Xirê de Quintal, em que a própria autora brinca com as crianças. Disponível em: https://www.youtube.com/@xiredequintal4719/featured

uma proposta de educação que agrega conhecimentos culturais e filosóficos de outras regiões e povos" (SÃO PAULO: 2019, 05), e esta coleção compõe um programa que foi implementado no município de São Paulo. A publicação inclui ainda um debate sobre as aprendizagens presentes nos jogos da família mancala, africanidades e diáspora africana.

Finalizando a lista com as 08 publicações, temos o livro Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão, organizado por Jonathan Aguiar e Matheus Pinheiro e publicado em 2022, que articulam artigos sobre brincar, ludicidade e ERER, e um compilado de 15 brincadeiras africanas. Os autores reúnem a descrição dos jogos e brincadeiras, além de um debate teórico e propostas lúdicas a partir de cada um deles. Aqui vemos novamente a referência aos jogos da família mancala, segundo os autores "há aqueles que dizem que esse jogo é o pai de todos os outros jogos de tabuleiro, (...) pode ser jogado no solo usando buracos ou covinhas, cavados na areia ou rocha e sementes de árvores ou seixos." (AGUIAR e PINHEIRO, 2022, p. 133)

Esses são os jogos africanos mais conhecidos e difundidos no Brasil, por isso encontramos referência a estes jogos em várias literaturas infanto-juvenis no Brasil. No item 2.1 desse texto monstro um levantamento preliminar que realizei e pude identificar 06 dessas literaturas.

Jogos e brincadeiras africanas nas literaturas infanto-juvenis brasileiras

A literatura pode ser uma ferramenta de combate ao racismo, pois, como afirma a educadora e escritora negra Sonia Rosa, "[...] a literatura favorece uma reflexão sobre as coisas da vida e também atua como elemento formador de valores, ideias e opiniões entre os leitores de todas as idades". (ROSA, 2017, p.20)

Neste sentido é importante afirmar que temos um aumento de publicações infanto-juvenis, e uma maior emergência de escritora/es negra/os neste gênero, após a promulgação da lei nº 10.639/2003, pois esta representou um rito de passagem na história da educação brasileira, conforme a escritora, e editora da Nandyala, Íris Amâncio (2014).

Nesse sentido, trago aqui 04 livros de literatura infanto-juvenil que tematizam os jogos e brincadeiras africanas buscando alcançar o público de crianças e adolescentes. Esses livros positivam a experiência de crianças negras brasileiras e africanas ao ensinarem (e aprenderem) sobre os jogos e brincadeiras para outras crianças. Temos aqui a representação positiva da identidade negra e de epistemologias africanas sendo colocadas em movimentos, a partir do brincar e jogar.

Produzir textos que conversem diretamente com esse público é fundamental, pois esses podem ser levados para as escolas quando as mesmas se comprometem a realizar um debate sobre relações étnico-raciais e implementar a Lei Federal nº 11.645/2008, ou podem ser abordados diretamente pelas famílias.

Um importante autor negro é o escritor Rogério Andrade Barbosa[74], que produziu uma obra vasta em sua maioria tratando das africanidades. Por ter vivido e conhecido diversos países africanos o autor reúne e reconta histórias. Dentre sua vasta obra 03 livros estão aqui destacados, por tratarem diretamente dos jogos e brincadeiras africanas, conforme tabela abaixo.

Tabela 2. Literaturas infanto-juvenis que tematizam os jogos e brincadeiras africanas

Ano	Autor/a(s) ou organizador/a	Título	Editora
2011	Rogério Andrade Barbosa	Ndule, ndule: assim brincam as crianças africanas	Melhoramentos
2019	Rogério Andrade Barbosa	Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos	Melhoramentos
2021	Sheila Perina de Souza e Coletivo Luderê Afro Lúdico	As brincadeiras africanas de Weza	Kitembo Edições Literárias do Futuro
2022	Rogério Andrade Barbosa e Yaguarê Yamã	Doze brincadeiras indígenas e africanas da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul	Melhoramentos

O livro Ndule, ndule: assim brincam as crianças africanas, publicado em 2011, é o primeiro de uma sequência[75] publicada por Rogério Andrade Barbosa, que é um dos escritores negros que mais produz literatura infanto-juvenil no Brasil. A maior parte de sua produção se concentra em coletar (e muitas vezes recontar) narrativas de países africanos, visitados pelo autor. Na narrativa ficcional duas crianças (Korir e Chentai) do Quênia conversam (por carta e e-mail) com crianças de outros 6 países africanos para realizar uma tarefa escolar que tinha como objetivo "investigar como as crianças brincam em vários países da África". Os países abordados foram: África do Sul, República Democrática do Congo, Nigéria, Senegal, Botswana e Guiné-Bissau" (BARBOSA, 2011, p. 02).

O livro articula imagens e descrição detalhada que permitem compreender e reproduzir as brincadeiras.

Em 2019 o autor publica o livro Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos, ampliando o projeto anterior para vinte países (como já afirmado no título), ainda com as crianças Korir e Chentai. De início o autor escreve uma nota explicativa nos convidando a aprender as brincadeiras e jogos (desse livro e do anterior) e nos divertirmos, ele afirma a semelhança de alguns dessas em relação aos praticados no Brasil e traz um convite para outra atividade pedagógica, a partir da leitura do livro

[74] Em seu site podemos ter acesso a amplitude de sua obra. Disponível em https://www.rogerioandradebarbosa.com.br/

[75] De três livros, todos publicados pela editora Melhoramentos.

> E não se esqueçam de procurar e assinalar os países citados em um mapa do continente africano. Pesquisem também sobre costumes, contos e contadores de histórias, idiomas, selos, danças, canções, religiosidades, culinária..." (Barbosa, 2019, p. 03)

Ainda seguindo com Rogério Andrade Barbosa, em 2022 ele publica, junto com o escritor indígena Yaguarê Yamã, o livro Doze brincadeiras indígenas e africanas da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul. Yaguarê é da etnia Maraguá, e é autor já consolidado na literatura indígena infanto-juvenil. Eles destacam então 6 brincadeiras de cada contexto. Os autores informam, em nota, que as culturas indígenas e africanas são fundamentais para a construção de nossa identidade brasileira e que esperam que "nossos leitores, conhecendo e compartilhando brincadeiras de culturas tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes, aprendam a se reconhecer melhor." (ANDRADE e YAMÃ, 2022, p. 05)

Mais uma publicação que apresenta brincadeiras africanas a partir de uma narrativa ficcional é As brincadeiras africanas de Weza, de 2021, obra de Sheila Perina de Souza e do Coletivo Luderê Afro Lúdico, que se denomina como "um grupo de pedagogas e psicólogas(os) que tem se dedicado à arte-educação e a formação de educadores/as, por meio de uma abordagem afrolúdica" (SOUZA et al, 2021, p. 01). Nele conhecemos a família composta por Weza, seu irmãozinho Mandume e suas duas mães (Faira e Jussara). Weza e a família revisitam seu caderno de memórias para relembrar as viagens que fizeram à quatro países africanos e as brincadeiras que aprenderam. Os países são Angola, Moçambique, África do Sul e República Democrática do Congo.

Todas essas publicações potencializam a implementação da lei 10.639/2003, e podem ser levadas para o cotidiano escolar com objetivo de construir uma educação antirracista a partir das epistemologias africanas em movimento.

Os jogos da família Mancala nas literaturas infanto-juvenis

Os jogos da família Mancala, são os jogos africanos mais difundidos no Brasil, o tabuleiro pode ter variações (de 02, 03 ou 04 linhas) e há várias formas de jogar e várias denominações, dependendo do país africano, como nos informa o professor Rinaldo Pevidor Pereira que desenvolveu suas pesquisas de mestrado e doutorado sobre o tema (PEREIRA, 2011 e 2016).

Reúno aqui um breve relato sobre 06 literaturas infanto-juvenis brasileiras em que os jogos da família Mancala são citados. O primeiro é o livro A semente que veio da África (LIMA, GNEKA e LEMOS, 2005), da escritora brasileira Heloísa Pires Lima e de dois escritores africanos Georges Gneka (da Costa do Marfim) e Mário Lemos (de Moçambique). O jogo é aqui chamado de awelé (nome que vem da costa ocidental da África) e nos aproximamos dele a partir da

semente da baobá, utilizada para jogá-lo. Temos também um encarte[76] com as regras do jogo.

O livro Africanidades: Jogos, brincadeiras e cantigas (DIAS FILHO e HONORA, 2010), integra a coleção Africanidades, que reúne 10 volumes. No livro conhecemos o menino negro Cadu, que nos convida a conhecer e jogar alguns jogos, dentre eles Mancala. O livro abarca a origem, regras e proposta de confeccionar o tabuleiro utilizando uma caixa de 12 ovos. Junto com cada livro vem o CD com a narrativa em áudio e interpretação em libras.

Em O aprendizado de Maria, cujo autoria é de Anna Obiols e Subi, conhecemos Finda, uma menina africana, a partir do olhar da protagonista. A narrativa do livro não situa o país, a língua ou outras características específicas da menina Finda que pudessem nos levar a identificar sua etnia. Apenas sabemos que ela gosta de dançar ao som do tambor, que usa tranças, que seu pai produz máscaras africanas, e que o prato típico de seu país "tinha um sabor bem estranho" (SUBI e OBOLS, 2010, p. 12). O que realmente não o torna um bom livro para trabalhar a ERER, pois reforça um imaginário de África genérica com "uma imensa floresta" e "elefantes, hipopótamos, leões, búfalos, girafas, zebras, macacos e crocodilos" (SUBI e OBOLS, 2010, p. 20). Mas cito-o aqui, justamente pois, Finda ensina Maria a jogar Awalé e após a narrativa, o livro inclui 3 propostas de ERER, uma delas é a confecção do tabuleiro com caixa ovos, e sugere utilizar sementes ou pedrinhas para jogar.

Nana & Nilo: Aprendendo a dividir, foi escrito pelo filósofo negro Renato Noguera e o artista visual Sandro Lopes, faz parte de uma trilogia em que conhecemos os irmão Nana e Nilo[77] e com eles viajamos para conhecer lugares onde os saberes indígenas e africanos estão em movimento. Nessa narrativa os personagens visitam Kemet (Egito) para conhecer jogos cooperativos das crianças de lá. Na página 14 a ilustração mostra 2 crianças jogando Mancala.

Já no livro Cartas entre Marias: Uma viagem à Guiné-Bissau (YUNES, 2019), a autora une fotos de sua autoria registradas quando viveu, por dois anos, em Guiné-Bissau, e uma narrativa ficcional que se constrói a partir da troca de cartas entre as amigas "Marias" (Ana Maria e Maria Cristina). Ana Maria viaja à Guiné-Bissau com o pai e conta que ele lhe comprou o jogo mancala e que é possível aprender matemática com ele. Ela afirma que o jogará com a amiga quando se encontrarem. O livro também traz a foto de um menino negro sentado no chão jogando o Mancala de 4 linhas (na página 38).

No livro O Black power de Akin (OLIVEIRA, 2020), a escritora negra Kiusam de Oliveira constrói uma narrativa sobre como o menino Akin fortaleceu

[76] Pode ser acessado em: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A52803D8FB7C932018FC0E0FBD80ABD

[77] Os autores também produziram alguns curtas-metragens, um DVD musical e algumas tirinhas, disponível no Canal do Youtube https://www.youtube.com/@nananilo9241 e na página https://www.instagram.com/nanaenilo/

sua identidade racial e seu pertencimento étnico-racial a partir do conhecimento de sua ancestralidade, sendo o cuidado com seus cabelos fundamental nessa história. Agora com seus fios crespos fortes ele e sua irmã Femi puderam chocalhar suas cabeças e em seus cabelos várias referências estão, dentre elas o jogo awelé (na página 31).

Essa pesquisa continua e será possível ampliar o mapeando de referências aos jogos e brincadeiras africanas nas literaturas infanto-juvenis brasileiras, sobretudo nas literaturas de autoria negra.

Jogos e brincadeiras africanas na formação continuada e os valores civilizatórios afro-brasileiros

Pude socializar parte das pesquisas que venho realizando sobre jogos e brincadeiras africanas com profissionais da educação de Goiânia, no Curso de Especialização Lato Sensu História, Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Étnico-raciais[78], na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, realizada entre os anos de 2021 e 2022.

Durante a elaboração do curso fui convidada a contribuir voluntariamente ministrando inicialmente uma disciplina que abordasse as literaturas negras infanto-juvenis, por já estar realizando pesquisas e cursos de extensão sobre o tema. Então optei por trazer também um pouco dos jogos e brincadeiras para o debate. A disciplina foi intitulada Literatura infantil e jogos africanos: propostas pedagógicas para uma educação afrocentrada, e aconteceu de forma remota, assim como todo o curso de especialização, com encontros síncronos e atividades assíncronas pela plataforma Moodle, por estarmos em crise pandêmica.

Para essa disciplina levei os valores civilizatórios afro-brasileiros que foram articulados pelas intelectuais negras Azoilda Loretto da Trindade (2005) e Gisele Rose da Silva (2020), são eles: ancestralidade, circularidade, cooperativismo, corporeidade, energia vital, oralidade, ludicidade, memória, musicalidade e religiosidade, e afetividade (SILVA, 2020).

Segundo Azoilda Trindade, podemos compreendê-los como "[...] princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais e materiais, objetivas e subjetivas, que constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural" (TRINDADE, 2005, p. 30-31). Nesse sentindo, portanto, eles são parte da cultura brasileira (não apenas afro-brasileira), e de nossa identidade, e integram nosso cotidiano. São as rodas de contação de histórias, de samba, de capoeira, nossas formas de nos juntar, de confraternizar, de nos expressar no corpo, na arte e na dança, por exemplo. Esses valores civilizatórios estão presentes também nas literaturas negras infanto-

[78] O projeto do curso, com os planos de ensino das disciplinas pode ser acessar aqui: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Projeto_do_Curso_Especializa%C3%A7%C3%A3oNEADI2020.pdf

juvenis brasileiras, trato desse tema em outros momentos como em Freitas, 2020 e 2021, quanto nos jogos e brincadeiras africanas.

Dentre eles podemos citar a ancestralidade, a oralidade, a memória e a ludicidade presentes em todas essas brincadeiras e jogos que chegaram até aqui, partindo de nossos ancestrais, que atravessaram o oceano Atlântico, sequestrados para serem escravizados. Há muita resistência presente nessas epistemologias que sobreviveram a todas as formas de apagamento que lhes foi imposta e estão presentes até hoje.

A circularidade e corporeidade estão presentes em brincadeiras como Osani, da República Democrática do Congo (BARBOSA, 2019), em que "as crianças agrupam-se, sentadas, bem juntas umas das outras, com as pernas espichadas para o centro da roda. Os pés alinhados simetricamente, formando uma muralha protetora" (p. 12)

Valores como o cooperativismo estão presentes em jogos africanos como os da família Mancala, pois segundo Eliane Santos "no continente africano, de uma forma generalizada, os jogos de tabuleiro têm como base a estratégia e a cooperatividade". (SANTOS, 2020, p. 28) Embora no primeiro momento possamos enxergá-lo apenas como um jogo competitivo, onde um ganha e o outro perde, ao jogar você semeia o seu campo e também o do adversário, sendo portanto, "um jogo cooperativo, pois não permite que se deixe o(a) oponente sem nenhuma semente". (p. 31)

Importante pontuar que essa pesquisa está em andamento e que o conhecimento continua circulando. As epistemologias africanas, ensinadas a partir dos jogos e brincadeiras, dialogam diretamente com as crianças e podem contribuir de fato para a ERER nas escolas. Trazendo a pluralidade, complexidade e beleza do continente africano, e contribuindo para romper com um imaginário que ensina apenas sobre animais exóticos, fome e pobreza, e que demonizam qualquer conhecimento advindo de lá.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compartilhar aqui parte do que tenho aprendido como professora e aluna desejo também colocar em ação os valores civilizatórios afro-brasileiros, pois acredito que estes podem potencializar a ERER nas escolas, seja a partir das literaturas, dos jogos ou das brincadeiras, por exemplo, esses valores podem produzir uma transformação na sociedade brasileira, ao contribuir para produzir uma educação que respeite e valorize a diversidade étnico-racial e as epistemologias africanas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jonathan e PINHEIRO, Matheus (Orgs.). **Jogos e brincadeiras africanas: o brincar que nasce do chão**. São Paulo: Wak, 2022.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 19.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; JORGE, Miriam Lúcia GOMES, Nilma Lino. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 31-46.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Ndule, ndule: assim brincam as crianças africanas**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

_____. **Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos**. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

_____ e Yaguarê Yamã. **Doze brincadeiras indígenas e africanas da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul**. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

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

_____. Ministério de Educação. **Lei nº 11.645/2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm
Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SECADI, UFSCAR, 2014. Disponível em:< https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Hist%C3%B3ria-e-cultura-africana-e-afro-brasileira-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-livro-do-professor.pdf>. Acesso em: 28 de novembro de 2021.

CAMPELO, Adriana. Ferreira Rebouças. **O jogo mancala Ayò na escola pluricultural Odé Kayodê: diálogos entre a etnomatemática e a decolonialidade**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf .
Acesso em: 28 de novembro de 2021.

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

_____. **Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural**. Castanhal, PA: Ed. do Autor, 2019.

_____. Prefácio. In: PINTO, Helen; SILVA, Luciana Soares da e DANAE, Míghian (Orgs.). **Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza, 2022, p. 05-07.

DIAS FILHO, Antonio Jonas e HONORA, Márcia. **Africanidades: Jogos, brincadeiras e cantigas**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

FERREIRA, Tamis. **Manual de brincadeiras africanas**. Guarulhos-SP: Edição da Autora, 2023.

FREITAS, Fátima Regina Almeida de. Valores civilizatórios afro-brasileiros, educação e literatura infantil negra brasileira. **Anais do VI Congresso de Ciência e Tecnologia da PUC Goiás**. Goiânia: PUC Goiás, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2020. Disponível em: https://eventos.pucgoias.edu.br/apps-admin/anais_trabalhos.asp?acao=MOSTRAR_TRABALHOS . Acessado em: 07 de maio de 2021.

_____. Extensão universitária, literaturas negras e formação de professora/es. **Anais do III Congresso Internacional e V Congresso Nacional Movimentos Sociais & Educação:** A busca da unidade na Universidade. Vitória da Conquista-BA: UESB, 2021. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/cicnmse/article/viewFile/10203/10005 Acessado em 14 de agosto de 2024.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In: ____. (orgs.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11-26.

LIMA, Heloísa Pires; GNEKA, Georges e LEMOS, Mário. **A semente que veio da África**. São Paulo: Salamandra, 2005.

MEC. Ministério da Educação. **Yoté: O jogo de nossa história - Livro do aluno**. Brasília: SECAD/Ministério da Educação, 2010a.

MEC. Ministério da Educação. **Yoté: O jogo de nossa história - Livro do professor**. Brasília: SECAD/Ministério da Educação, 2010b.

NOGUERA, Renato e LOPES, Sandro Lopes. **Nana & Nilo: Aprendendo a dividir.** Rio de Janeiro: Hexis, 2012.

SUBI e OBIOLS, Anna. **O aprendizado de Maria.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei 10.639/03.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

_____. **Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor e CUNHA JUNIOR, Henrique. **Mancala: o jogo africano no ensino de matemática**. Curitiba-PR: Appris, 2016.
PINTO, Helen; SILVA, Luciana Soares da e DANAE, Míghian (Orgs.). **Catálogo de Jogos e Brincadeiras Africanas e Afro-brasileiras**. São Paulo: Aziza, 2022.
ROSA, Sonia. **Entre textos e afetos**: formando leitores dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
SILVA, Gisele Rose da. **Azoilda Loretto da Trindade: O baobá dos valores civilizatórios afro-brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais). Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico Raciais (PPRER), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2020.
SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Mancala Awelé.** São Paulo: SME /COCEU, 2020.
SANTOS, Eliane Costa. A milenaridade dos jogos de tabuleiro: uma semente que veio da África. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados. **Mancala Awelé.** São Paulo: SME /COCEU, 2020, p. 25-36.
SEABRA, Carlos. **O livro dos jogos das crianças indígenas e africanas**. Itapira-SP: Estrela Cultural, 2019.
SOUZA et al. **As brincadeiras africanas de Weza.** São Paulo: Kitembo Edições Literárias do Futuro/ Coletivo Luderê, 2021.
TRINDADE, Azoilda e BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Modos de ver: Caderno de saberes, fazeres e atividades. Projeto A Cor da Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf . Acesso em: 28 de novembro de 2021.
TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Valores afro-brasileiros na educação**. Rio de janeiro: TV Escola /MEC, 2005. Disponível em: http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Valores%20civilizat%C3%B3rios%20afrobrasileiros%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20-%20Azoilda%20Trindade.pdf .Acesso em: 28 de novembro de 2021.
UFG. Universidade Federal de Goiás. **Projeto do curso de Especialização em História, Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Étnico Raciais.** Goiânia, 2021. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Projeto_do_Curso_Especializa%C3%A7%C3%A3oNEADI2020.pdf Acesso em 09 de outubro de 2023.
Youtube. **Xirê de Quintal.** Disponível em: https://www.youtube.com/@xiredequintal4719 Acessado em: 14 de agosto de 2023.
YUNES, Virginia Maria. **Cartas entre Marias: Uma viagem à Guiné-Bissau**. Florianópolis: Cuca Fresca: 2019.

AS AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALGUNS EGRESSOS DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU "DIVERSIDADE ÉTNICA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA" E "RAÇAS E ETNIAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL"

Ana Emilia da Silva Pereira[79]

Resumo

O artigo *As Ações e práticas pedagógicas de alguns egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e "Raça, Etnias e Educação no Brasil"*, visa trazer para o debate acadêmico os principais desafios para a implementação das alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação na ótica dos profissionais de educação, que participaram dos referidos cursos desenvolvidos com o apoio do Programa Uniafro, pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro/UFRRJ) e pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), integrantes do Consórcio Nacional CONNEABS. Para tanto, os principais resultados obtidos na Dissertação de Mestrado, com o título **NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores**, foram sistematizados e analisados à luz das teorias que embasaram o estudo. Conclui-se que os principais desafios apresentados pelos entrevistados estão relacionados ao racismo institucional, que na concepção de Figueroa (2004: 13) é o "fracasso coletivo em prover um serviço profissional adequado às pessoas com certos marcadores grupais, de cor, cultura, origem étnica ou racial."; a falta de articulação entre o Estado as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e as Instituições formadoras no sentido de oferecer cursos de formação continuada (BRASIL, 2009) e a permanência de currículo que apresenta desvinculação da educação com a realidade social vigente. (OLIVEIRA, 2010) tais desafios foram superados pela formação intelectual e política dos profissionais e estratégias pedagógicas, tendo como referencial os conteúdos assimilados, intrinsecamente relacionados à educação das relações étnico-raciais aos pressupostos da Lei 10639/2003.

Palavras-Chave: Egressos dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros NEABs. Formação de Professores. Lei 10639/2003. Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERES).

INTRODUÇÃO

[79] Mestre em Educação; Especialista em Diversidade Étnica e Educação Brasileira UFRRJ, Grupo de Estudos Gestar e Afrosin UFRRJ E-mail: anaemil2000@yahoo.com.br

O artigo deriva da Dissertação de Mestrado, com o título **NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores**, para obtenção do título: Mestre Em Educação e tem como objetivo suscitar a ampliação do debate na educação acerca das questões que envolvem a implementação das alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com foco nos principais desafios apresentados pelos egressos *dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e "Raça, Etnias e Educação no Brasil"*. Os cursos foram desenvolvidos respectivamente pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro/UFRRJ) e pelo Programa de Educação sobre o Negro (Penesb/UFF), integrantes do Consórcio Nacional CONNEABS e com o apoio do Programa Uniafro. Os objetivos específicos dos cursos oferecidos pelos NEABIs são promover o conhecimento e a valorização das culturas dos povos africanos e indígenas, permitir a construção de estratégias de resistência e de combate às desigualdades etnicorraciais na educação, qualificar os profissionais de educação, levá-los a operar uma transformação na sua prática pedagógica no sentido de combater a discriminação racial no interior do sistema educacional. (PEREIRA, 2013). De acordo com Iolanda Oliveira (2008) o fato de a academia desconsiderar o componente racial na produção e reprodução das desigualdades sociais, bem como uma parcela considerável da população é um equívoco e acarreta danos à produção científica em torno da questão racial.

Dessa forma, a pouca visibilidade dada à situação da população negra na educação pode ser considerado um dos fatores determinantes na manutenção das desigualdades percebidas entre negros e brancos em todos as áreas, uma vez que nas sociedades capitalistas a educação está associada melhoria das ascondições de vida da população e ao acesso aos direitos sociais básicos.

Nesse sentido, as políticas públicas de caráter universal e também de caráter afirmativo são fundamentais para atenuar desigualdades sociais. No entanto, entre a adoção de políticas de ação afirmativa e a sua aceitação existe um desafio a ser superado, o não reconhecimento da necessidade de adoção dessas políticas. Este fenômeno na área da educação, pode ser observado na dificuldade de implementação da Lei 10639/2003 recentemente alterada pela Lei 11645/2008 para a inclusão do ensino de história e cultura indígena no currículo.

Assim a Lei de Diretrizes e Base da Educação nos seus artigos 26-A e 79-B e estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação Básica, exigindo o comprometimento de todas as áreas do currículo escolar e a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar, como Dia Nacional da Consciência Negra. A exclusão destas culturas da escola tem acarretado prejuízos incalculáveis para esses sujeitos, bem como para os demais, subtraídos do direito de conviver com as diferenças, de praticar a alteridade, e ainda alienados de seu pertencimento cultural. Nesse sentido, a formação profissional em uma perspectiva multicultural se faz urgente e necessária. No entanto, passadas duas décadas de sua promulgação, as alterações da LDB ainda

são desconhecidas ou têm suas diretrizes ignoradas pelas instâncias de formação profissional de nível superior e pela escola pública de uma forma geral. Alguns dados coletados na pesquisa que deu origem a este estudo, demonstram esta problemática na democratização do acesso à educação e aparecem como limite ao trabalho dos profissionais de educação. Considerando os achados da pesquisa e a urgência da implementação da Lei 10639/2003 surgiu a questão: Quais os principais desafios para a implementação das alterações trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação na ótica dos profissionais de educação, que participaram dos referidos cursos? Produzir conhecimento aproximado sobre esta questão deu origem ao estudo: As ações e práticas pedagógicas de alguns egressos dos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e "Raça, Etnias e Educação no Brasil". A metodologia aplicada ao estudo teve como finalidade lançar luzes sobre os dados obtidos com a pesquisa do Mestrado. Para tanto os dados foram sistematizados e organizados em uma tabela, onde se confrontam os limites e as possibilidades para atuação do profissional de educação. Esses dados foram interpretados à luz das teorias, que embasam o estudo, ou seja, textos que discutem as desigualdades raciais e sua relação com a educação. Para realização deste estudo foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Concordamos aqui com Minayo (1998, p. 22) quando essa autora afirma que a pesquisa qualitativa aborda fenômenos que impossibilitam sua quantificação na maioria dos casos em que ocorre, ou seja, por trabalhar "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", sendo por isso mesmo, de característica interpretativa. Aqui, o emprego da análise de discurso torna-se fundamental para que se possa operar a decodificação do conteúdo implícito nas informações coletadas. Segundo Luisa Martin Rojo, "Há uma relação dialética entre as estruturas e as relações sociais que, se por um lado configuram o discurso, por outro são por ele influenciadas, consolidadas ou questionadas (...) trata-se, portanto, de uma prática social, com origem e efeitos sociais, e com uma dimensão reprodutora e outra construtiva. (ROJO, 2004, p. 214).

Assim pretende-se apresentar na Introdução uma breve contextualização da pesquisa realizada, logo em seguida apresentar de forma panorâmica os antecedentes da Lei 10639/2003 e o protagonismo dos NEABS no oferecimento de cursos na perspectiva étnico racial revisitando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicoraciais e, na sequência revelar e os resultados da pesquisa : As Ações e práticas pedagógicas de alguns egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e "Raça, Etnias e Educação no Brasil", e por fim entrar nas Conclusões do estudo.

OS NEABs E A LDB

O Estado brasileiro vem sendo pressionado pelos movimentos sociais, em especial o movimento negro, a desenvolver políticas públicas que assegurem a todos brasileiros os direitos constitucionais no interior de uma sociedade democrática estabelecidos em sua Carta Magna.

Em 2001 o Estado brasileiro vai ser denunciado na III Conferência Mundial de Combate à Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intogrolerâncias, realizado entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, na África do Sul, em Durban pelos movimentos sociais negros, por estar agindo em desacordo com as convenções internacionais (NASCIMENTO, 2007), sendo provocado por estas a adotar medidas concretas de combate ao racismo e a discriminação. Na área da educação foi aprovada a Lei 10639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que visa o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Ensino Básico e a Educação das Relações Étnico-raciais. A Lei é amparada por uma Resolução CNE/CP 1/2004 e um Parecer CNE/CP 1/2004 baixados pelo Conselho Nacional de Educação. Assim, a Lei 10.639/2003 acrescentou os artigos 26-A e 79-B à Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigindo o comprometimento de todas as áreas do currículo escolar e a inclusão do dia Nacional da Consciência Negra a ser comemorado no dia 20 de novembro no calendário escolar. Em 2008 o Artigo 26-A foi acrescido da seguinte redação: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena". (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A atual configuração da LDB demonstra o seu caráter de política de ação afirmativa. "voltadas a concretização do princípio constitucional de igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição fixa". GOMES (2001, s.d apud NASCIMENTO, 2007, p.72).

Apesar da obrigatoriedade, a proposta de educar as relações étnico-raciais permanece como uma adesão parcial dos diferentes atores envolvidos no processo educacional e ainda são incipientes as ações para que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e de África se torne uma realidade nas escolas do Brasil. Todavia, diversas experiências vêm sendo desenvolvidas nesse sentido no campo da educação por diferentes atores sociais, como por exemplo, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, os NEABIs, que atuam na maioria das universidades públicas brasileiras. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro tem como representante o LEAFRO, Laboratório de Estudos Afro-brasileiros, cujo objetivo é produzir, incentivar e acompanhar as políticas de ação afirmativa etnicamente definidas, no âmbito da universidade favorecendo o ensino da cultura Afro-brasileira e Africana, em consonância com o que é preconizado pela Lei 10639/03, intervindo no processo de formação de professores da Baixada Fluminense em uma perspectiva multicultural.

O Curso de Pós-Graduação Diversidade Étnica e Educação Brasileira, oferecido pelo do Leafro, teve como objetivo "intervir no processo de formação continuada de professores, inicial e continuada, no modo presencial em uma perspectiva multicultural. Estando voltado para a formação de especialistas capazes de produzir e difundir conhecimentos na Baixada Fluminense." O Programa de Educação Sobre o Negro Na Sociedade Brasileira (Penesb) faz parte dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, incorporada na estrutura da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. O objetivo geral dos cursos oferecidos pelo Penesb "é qualificar os profissionais de educação levá-los a operar uma transformação na sua prática pedagógica no sentido de combater (...) a discriminação racial no interior do sistema educacional." (PEREIRA, 2012) Nesse sentido é oportuno registrar a experiência da primeira turma do do qual participei como cursista, uma vez que o público-alvo do curso são os profissionais de educação dos municípios da Baixada Fluminense.

Sujeitos da pesquisa

As entrevistas foram realizadas com os egressos dos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu, "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e "Raça, Etnias e Educação no Brasil" desenvolvidos respectivamente pelo Leafro e pelo Penesb, com o apoio do Programa Uniafro, integra-se aos demais estudos que objetivam produzir conhecimento aproximado sobre as experiências de formação continuada na perspectiva das DCNs para a ERERs e dar visibilidade às ações e práticas dos Neabs da UFRRJ e UFF a partir das práticas pedagógicas dos egressos de seus cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Abordagem metodológica

Para realização deste estudo foi utilizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Concordamos aqui com Minayo (1998, p. 22) quando essa autora afirma que a pesquisa qualitativa aborda fenômenos que impossibilitam sua quantificação na maioria dos casos em que ocorre, ou seja, por trabalhar "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes", a análise desses fenômenos e de suas relações "não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" sendo, por isso mesmo, de característica interpretativa.

Aqui, o emprego da análise de discurso torna-se fundamental para que se possa operar a decodificação do conteúdo implícito nas informações coletadas. Segundo Luisa Martin Rojo, "Há uma relação dialética entre as estruturas e as relações sociais que, se por um lado configuram o discurso, por outro são por ele influenciadas, consolidadas ou questionadas (...) trata-se, portanto, de uma prática social, com origem e efeitos sociais, e com uma dimensão reprodutora e outra construtiva. (ROJO, 2004, p. 214).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este processo de entrevistas permitiu a imersão nas reflexões e práticas de Dandara, Claudia, Telma e Antonio profissionais de educação comprovadamente envolvidos no combate ao racismo, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, com a educaçãodasrelaçõesétnico-raciais, como aprimoramentoprofissionalbaseadonodireitoa qualificação via formação continuada. Nesta relação solidária penetra-se em diferentes mundos, diferentes percepções e formas de ser, atuar e agir.

Apresenta-se em forma de tabelas os Principais Desafios Para a Implementação das Alterações trazidas À Lei de Diretrizes e Bases da Educação Na ótica dos Profissionais de Educação.

ENTREVISTADOS	LIMITES A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI	AS POSSIBILIDADES
DANDARA	1- Falta de comprometimento das secretarias municipais de educação; 2- As expectativas dos profissionais de educação em torno dos alunos afro-brasileiros; 3- O fenótipo é determinante para o sucesso escolar; 4- Dificuldades para lidar com racismo dentro da sala de aula	Abordar a temática racial durante todo período letivo. Práticas voltadas para a valorização da História e Cultura Afro-brasileira Africana e Indigena Combate ao Racismo Institucional
CLAUDIA	Desconhecimento da Política Educacional; Formação de professores desvinculada da temática racial; Superar o discurso Hegemônico: A Lei está restrita a disciplina de história; Precarização e Formação continuada Currículos desvinculado da realidade social Despreparo da Instituição Racismo Institucional	Qualificação Profissional Representatividade: Práticas voltadas para a valorização da História e Cultura Afro-brasileira Africana e Indigena Referenciadas pela DCNs Mudanças nas práticas como uma nova releitura de diversas questões; principalmente relacionadas a escravidão. Evitar o perigo de uma história única

ENTREVISTADOS	LIMITES A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI	AS POSSIBILIDADES
ANTONIO	1- Falta de interesse do Estado das Secretarias de Educação; 2- Falta de conhecimento sobre as teorias raciais 3- Despreparo dos Gestores de serviços públicos; 4- Perigo de uma história única 5- Baixo autoestima dos alunos negros 6- Racismo é uma questão do negro 7 Crença no mito da Democracia racial	Empenho em modificar a relação da sociedade com os afro-brasileiros mobilizar e se articular em outras instâncias de poder. Desenvolver uma capacidade analítica de reconhecer seu alunado Cultivar uma imagem positiva sobre os alunos afro brasileiros Trabalhar a questão da representatividade Organização de Cursos Internos nas escolas Parcerias com os gestores Valorização da Memória da População Negra Qualificação profissional
TELMA	1- Falta de sensibilidade dos gestores de políticas públicas 2- Falta de qualificação dos profissionais 3- Interpretação reduzida das legislações e realidade educacional 4- Currículo e Práticas fora do contexto 5-Descompasso da Gestão educacional com a aplicação da Lei 6-Falta de adesão na escola 7-Falta de Representatividade; 8-Precarização da profissão; 9-internalização da ideologia do branqueamento	Incorporação no PPP das DCNs Construção de um currículo coletivo com base nas DCNs Se apropriar da pedagogia progressista

Os resultados da pesquisa apontam que o trato com a temática racial precisa ser, durante todo o período letivo, em função das manifestações verbais e não verbais, estereótipos, apelidos, olhares de desconfiança ou menosprezo em relação aos afro-brasileiros que são constantes. É consenso para os entrevistados, as dificuldades dos alunos afro-brasileiros em aceitar seu pertencimento étnico, uma fuga de sua negritude.

Cabe ressaltar que os profissionais, bem como a clientela atendida é majoritariamente afro-brasileira, e existe uma preocupação por parte dos professores de divulgar uma imagem mais favorável sobre os afro-brasileiros, uma vez que há uma tendência na sociedade brasileira de culpabilização dos negros por sua exposição à mazelas, quando, na realidade, a vulnerabilidade dos afro-brasileiros é demarcada por um forte componente histórico: o racismo, onde as diversas instituições atuam na limitação de seus direitos sociais, culturais econômicos e políticos. A situação se agrava com a falta de interesse do Estado, das secretarias de educação em modificar esta relação da sociedade com os afro-brasileiros em modificar esse status quo. Em nível local ocorrem estratégias, para dificultar as iniciativas de cursos que atendem as DCNs, para a Educação das Relações Étnico-Raciais, expressas pelas resoluções de secretários de governo e, isto, de certa forma, traz uma certa vulnerabilidade à lei, apesar de ser esta, uma lei federal, subordinada, porém, aos interesses dos governos locais. As condições

estão sendo criadas pelos próprios demandantes da lei, que se mobilizam e se articulam a outras instâncias de poder, as estratégias são diversas.

As dificuldades de se conseguir parcerias se revelaram no próprio ambiente de trabalho, muito por conta do racismo institucional. As parcerias estabelecidas entre o entrevistado do Penesb e a direção só foram possíveis em função da sensibilização da direção, bem como do pertencimento étnico desse gestor, que lhe favoreceu experiências cotidianas com o racismo. A parceria com a secretaria de educação foi inexistente; inclusive o papel do Estado e das secretarias que é o de sensibilização e qualificação dos profissionais por meio da oferta de cursos de formação continuada vem sendo assumido por outros atores.

Sendo assim, a resistência à temática ocorre no campo institucional e no âmbito de órgãos que segundo as diversas legislações precisam zelar pelo cumprimento das ultimas alterações trazidas a LDB pelos artigos 79 A e 26 B. Cabe ressaltar o papel do ministério público que vem provocando os gestores municipais ao cumprimento da lei, bem como os esforços que vêm sendo desenvolvidos pelos atores oriundos dos movimentos sociais, sediados na academia e por vezes ocupando cargos dentro do Ministério da Educação, onde em articulação com outros ministérios e órgãos nacionais e internacionais como a UNESCO, CONSED, a UNDIM movimentos sociais, movimento negro, UNDIME, CONSED, SEPIR, intelectuais e militantes da causa antirracista, vem urdindo, os diversos caminhos para dar materialidade às demandas dos afro-brasileiros.

Cabe ressaltar o papel atribuido à mídia pelos entrevistados, o descaso com as publicações cientificas e a perpetuação dos estereótipos em relação ao negro, que nesta visão ocupa sempre papéis subalternos na sociedade e quando conseguem fugir destes lugares, isso só ocorre em determinados campos como na música e no futebol. Assim, esse dado demonstra o quanto é estratégico na educação trabalhar a questão da representatividade do negro para valorização da população negra bem como para auto-estima das crianças negras e a educação das relações entre negros e brancos.

Nesse sentido, até o momento, a proposta de educar as relações étnico-raciais permanece com uma adesão parcial dos diferentes atores envolvidos no processo educacional, como podemos depreender das pesquisas, pois nem ao nível de pós-graduação lato sensu é atingida essa necessidade e premissa da lei no cumprimento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Além disso, o que ocorre é uma inclusão parcial do assunto pelos diferentes atores envolvidos no processo educacional, uma vez que a base da cultura africana, a religião, é um tema tabu nas escolas, ou seja, evita-se falar sobre ele.

O curso traz à tona as questões dos valores, o lugar de onde se fala, ou seja, a adesão ou abstenção ao curso vai depender de como a questão da educação das relações étnico-raciais afetam o cotidiano profissional, portanto a importância da

orientação política, sendo necessária uma sensibilização fundamentada nas legislações e principalmente nas relacionadas aos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pontos de análises dessa pesquisa estão relacionados aos principais desafios encontrados pelos egressos dos cursos em suas práticas e ações relacionadas às temáticas raciais. A análise desses desafio expõe de forma clara as relações de causa e efeitos entre os principais desafios a serem superados na implementação das últimas alterações trazidas a LDB.

Até o momento as ações que vêm sendo desenvolvidas nas universidades para a implementação da Lei 10639/2003 estão vinculadas às práticas e ações dos Núcleos de Estudos afrobrasieliros, no entanto, a responsabilidade pela formação dos profissionais de educação na perspectiva da lei 10639/2003 é também uma atribuição das IES.

Essa indiferença das Instituições de Educação Superior com relação às ações para a implementação das últimas alterações trazidas à LDB não pode ser generalizada, porém, é quase uma prática, que se contrapõem as atribuições estabelecidas para as IES no Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, uma vez que cabe a estas instituições, a intervenção nos currículos de formação com a inserção de conteúdos e disciplinas relacionadas à educação das relações étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior e nos de licenciatura. Atenção à temática: História e Cultura Afrobrasielira, Africana e Indígena e a preocupação em oferecer também, qualificação para avaliação do material didático a ser utilizado no ensino básico. Em relação à produção de conhecimentos, cabe às IES fomentar pesquisa e bolsa de estudos, incentivar novas tecnologias e promover a discussão e o debate sobre a temática por meio de eventos organizados nas instituições com esta finalidade. Além disso, divulgar aos entes federados (município e estado) a existência de Programas que desenvolvem pesquisas relacionadas à temática e que atendem às demandas da educação básica.

Uma das questões que pode explicar esta indiferença é apontada por Carvalho (2006), segundo este autor o poder de decisão está concentrado nos Departamentos, que constituem colegiados autônomos e estes são liderados por uma quantidade reduzida de docentes, no máximo 24, o que inviabiliza decisões democráticas, uma vez que os Institutos exercem pouca interferência sobre as decisões dos colegiados departamentais, da mesma forma as Pró-Reitorias em relação às decisões dos Institutos. A respeito do conservadorismo teórico o autor afirma baseado em relatos de pós- graduandos das áreas de ciências sociais, que constantemente são formados novos freyreanos e buarqueanos. Desse modo, para Carvalho (2006) a ideologia da democracia racial sobrevive.

Assim os desafios encontrado na pesquisa em parte se originam desta lacuna deixada pela Universidade, o Estado, O MEC, os entes federados, as

Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, a escola pública e particular, estes se ausentam de desenvolver seus papeis na democratização da educação, quando não oferecem formação continuada aos profissionais de educação, descumprindo o direito de qualificação do professor, que tem que lidar com currículos desvinculado da realidade social, desconhecimento da Política Educacional por parte dos Gestores de serviços públicos; da sua falta de sensibilidade dos gestores de políticas públicas Assim, uma interpretação reduzida das legislações e realidade educacional gera um descompasso da gestão educacional com a aplicação da Lei Falta de sensibilidade dos gestores de políticas pública religião afrobrasileira e indigena um tabu.

Dessa forma a escola pública é permeada, em função do currículo por ráticas fora do contexto, que influenciam as expectativas dos profissionais de educação em torno dos alunos afro-brasileiros, sendo fenótipo é determinante para o sucesso escolar e o racismo percebido como uma questão do negro, o que gera nos alunos negros a baixo autoestima, dificuldades dos alunos negros aceitarem sua negritude, ou seja na escola são criados diariamente mecanismos de exclusaão dos afrobrasileiros, sua origem, sua cultra, onde suas imagens estão subrepresentadas nos murais e suas memórias apagadas, onde suas demandas não são atendidas, configurando assim o racismo institucional.

Nesse sentido, considerando os debates suscitados por essas questões no espaço de disputa das universidades e as ações empreendidas pelos Neabs, bem como as ações e práticas pedagogicas dos profissionais sensibilizados teórica e politicamente no sentido de combater o racismo institucional, se faz necessário que a universidade faça a uma reflexão da sua função social e aportes teóricos e venham a assumir o seu papel diante da urgência e prerrogativas das últimas alterações trazidas a LDB e seja realmente uma instituição parceira no combate ao racismo e discriminação racial e na formação para a educação das relações étnico-raciais, o que infere ações no sentido de reconhecer o processo de silenciamento da cultura afro-brasileira em nossa academia e assumir as conseqüências no plano moral, filosófico, o que implica admitir os danos causados ao contingente populacional alijado dos seus direitos constitucionais os negros e índios, bem como a sociedade brasileira de uma forma geral, percebida como a mais desigual do planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 9394, de 20.12. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília ano CXXXIV, nº 248, 3 12. 1996, p. 27833-27.841. para BRASIL. Lei 11645, 10 de março de 2008. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: . Acesso 20 de junho de 2011. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História E Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, SECAD. 2009. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, SECAD. 2010. CARVALHO, José Jorge. de Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior, 2ª edição. Brasília: Attar Editorial, 2006. FIGUEROA, Alba L.G. Contextualização Conceitual e Histórica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE DA POPULAÇÃO NEGRA, 2004, Brasília. Cadernos de Textos básicos. Brasília: Seppir, Ministério da Saúde, 2004. 1-33p. GOMES, Nilma L. Escola e Diversidade Étnico Cultural: um Diálogo Possível. In: Juarez Dayrell (Org.) Múltiplos Olhares Sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. Disponível em http//www.letras.UFMG.br/poslit.2002.>. Acesso em 20/06/2013. MINAYO, Cecília de Souza (ORG). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, Vozes. 2003. NASCIMENTO, Alexandre do. Os cursos pré-vestibulares populares como prática de ação afiramtiva e valorização da diversidade. In BRAGA, Maria Lúcia de Santana e SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (Org.). O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de umaPolítica Educacional Anti-Racista. Brasília: MEC/UNESCO, 2007.p. 65-68. OLIVEIRA, Iolanda. A incorporação da dimensão racial do fenômeno educativo às funções da universidade: origem e atuação do programa de educação sobre o negro na sociedade brasielira. In SISS, Ahyas. (orgs.). Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira. Rio de Janeiro: Quartet/EDUR, 2009. ROJO, Luisa Martín. A fronteira interior– Análise crítica do discurso: um exemplo sobre 'racismo'. In: IÑIGUEZ, Lupicinio. (coord.). Manual de análise do discurso em Ciências Sociais. Tradução de Vera Lúcia Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2004 SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO BRASIL: DESAFIOS PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Claudete de Sousa Nogueira[80]
Fábio Carvalho Rodrigues[81]
Patrícia Aparecida Fernandes[82]
Deise de Souza França[83]

RESUMO

O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa intitulada "Educação Etnicorracial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades" desenvolvido no âmbito do Programa de pesquisa em Educação básica - PROEDUCA-FAPESP/SEDUC/SP. O programa de pesquisa em Educação básica (PROEDUCA) faz parte de uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) em uma iniciativa conjunta para financiamento de pesquisas científicas com intuito de construir políticas públicas em Educação. Assim, a pesquisa tem como objetivo mapear e acompanhar práticas pedagógicas relacionadas à questão da diversidade étnico racial em duas escolas da rede estadual da Educação básica, localizadas no interior paulista, e, realizar ações formativas voltadas aos professores, que possam contribuir com o efetivo desenvolvimento dessas práticas.

Palavras-chave: Práticas docentes. Dispositivos legais. Educação Básica.

INTRODUÇÃO

A aprovação da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2023 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira-brasileira se faz ainda como um grande desafio para as escolas de Educação Básica e para as práticas pedagógicas de seus professores. Como nos mostra Gomes (2012), em uma importante investigação realizada nas cinco regiões do país, em toda rede federal,

[80] Professora assistente Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Supervisora Local do Núcleo Ne- gro para Pesquisa e Extensão (NUPE) e Coordenadora do Grupo de pesquisa Educação para as Relações étnico- raciais(ERE) https://orcid.org/0000-0002-39l9-942X

[81] Professor efetivo na disciplina de Educação Física na Secretaria do Estado de São Paulo na Escola Estadual Narciso da Silva César Programa de Ensino Integral ensino Fundamental Anos Iniciais, Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

[82] Professora da Secretaria do Estado de São Paulo Pós Graduada em Neuropsicologia Clínica com Ênfase em Educação Especial, graduada em Artes Plásticas e Pedagogia e Gestão Escolar pela Faculdade São Luis Jaboti- cabal, docente na disciplina de Artes na Escola Estadual Narciso da Silva César Programa de Ensino Integral ensino Fundamental Anos Iniciais. Professora pesquisadora Eixo temático: sociedade, política públicas e educação.

[83] Graduanda em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Unesp

estadual e municipal da educação básica, a referida Lei "vem sendo implantada pelo sistema de ensino e tem sido objeto de práticas pedagógicas nas escolas, porém de forma irregular, com graus diferenciados de intensidade, enraizamento e sustentabilidade." (Gomes, 2012, p.360)

Com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu sancionamento em dezembro de 2017, para a educação infantil e ensino fundamental anos iniciais e finais, e, em dezembro de 2018 para o ensino médio, a escola e seu corpo docente enfrentam não só o desafio de implementação da Base como um todo, mas, ainda, a necessidade de incorporação e implantação nas práticas de ensino das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Resolução CNE 01/2004).

De acordo com as propostas da BNCC, cabem aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Destaca-se dentre esses temas contemporâneos a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE 03/2004 e Resolução CNE 01/2004). (BRASIL, 2017, p.19). Enquanto um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, espera-se que a base prossibilite que seja garantido os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 5).

Assim, a pesquisa visa investigar as dificuldades e possibilidades, apoiar e subsidiar as escolas em seu processo de implementação da Educação das relações etnicorraciais, por meio da parceria Universidade e Escola. O projeto de pesquisa intitulado "Educação Etnicorracial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios epossibilidades" teve seu início como proposição de um grupo de pesquisadoras da Universidade Estadual Paulista, no Edital da Fundação de amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no âmbito do Programa de Pesquisa em Educação Básica (PROEDUCA) , em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

Desse modo, a investigação teve início em 2023 e tem como objetivo mapear e acompanhar práticas pedagógicas relacionadas à questão da diversidade étnico racial em duas escolas da rede estadual da Educação básica, localizadas no interior paulista, e, realizar ações formativas voltadas aos professores, que possam contribuir com o efetivo desenvolvimento dessas práticas. Estas ações estão sendo desenvolvidas de forma sequencial, intencional e integradora, que perpassam as etapas da Educação básica desde os anos iniciais do Ensino fundamental até o Ensino Médio, priorizando as áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual encontram- se os componentes

curriculares História e Geografia (anos iniciais e finais), bem como História, Geografia, Sociologia e Filosofia para o ensino médio, e matemática.

A pesquisa é de natureza qualitativa e se desenvolve em uma perspectiva metodológica inserida na pesquisa-ação e da História Oral. As ações são voltadas a reflexão acerca das práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial, a partir da interlocução entre os/as pesquisadores/as da Universidade (Docentes e Alunos) , e os/as docentes de escolas estaduais da educação básica.

O universo da pesquisa é composto por duas escolas, uma de ensino fundamental anos iniciais e finais, e outra de fundamental anos finais e ensino médio, já participantes de outros projetos e programas desenvolvidos por pesquisadores/as da UNESP, no âmbito, por exemplo, do PIBID, Residência Pedagógica, Núcleo de Ensino, dentre outros. Nessas escolas, fazem parte da pesquisa-ação, como bolsistas de aperfeiçoamento pedagógico, dois professores do ensino fundamental anos iniciais e uma professora do ensino médio. Assim, o grupo de pesquisadores é composto por 3 docentes da Universidade, 2 alunos licenciandos e 03 docentes da Escola de Educação básica.

Os resultados esperados visam o enfrentamento dos principais desafios da educação pública do estado de São Paulo, e que sejam capazes de gerar evidências científicas com potencial para subsidiar, de forma direta, a gestão educacional pública, sempre visando a maior aprendizagem e equidade. Espera-se,portanto, conhecer práticas pedagógicas, em seus temas, metodologias e recursos didático- pedagógicos voltadas para a promoção de uma educação étnico-racial; Identificar as ações possíveis e as dificuldades na proposição e no desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à implementação da Lei 10639/2003; Contribuir com a formação continuada de professores da educação básica para a efetivação da história da África e Afro-brasileira no currículo escolar e nas práticas de ensino, no contexto da implementação da BNCC; Estreitar o diálogo e a parceria entre universidade e escola para a construção de ações pedagógicas direcionadas à diversidade sócio-cultural.

Dessa forma, esse texto apresenta os resultados parciais da primeira etapa da pesquisa e está organizado em três seções, além da introdução. Na primeira, uma reflexão sobre os dispositivos legais e perspectivas teóricas que asseguram a implementação da Lei 10.639/03 nos estabelecimentos de ensino. Na segunda, apresenta-se as etapas e as ações desenvolvidas na pesquisa e na terceira apresenta-se os resultados parciais e discussões. Nas últimas seções apresenta-se as considerações finais e as referências bibliográfica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em janeiro de 2003 foi aprovada a Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura da África e afro-brasileira-brasileira, alterada em 2008 pela Lei 11.645, que acrescentou em seu texto a temática da História e Cultura dos Povos Indígenas. Os dispositivos legais que subsidiam a Lei 10.639/03, bem como reivindicações e propostas

do Movimento Negro ao longo do século XX, 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 de educação de relações étnico-raciais positivas. Considera-se nesse processo, a inserção de conteúdos que contemplem a formação da população brasileira, a partir do reconhecimento e valorização dos grupos étnicos até então invisibilizados, incluindo temas como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, destacando desses sujeitos na História do Brasil.

Para que isso se concretize faz-se necessário a existência de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana , o envolvimento de todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, que precisam sentir-se valorizados e apoiados.

> Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como Educação para as relações étnico- raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (Brasil,2005)

Entende-se que, esse processo, estabelece um movimento de mudança de concepções e valores que contribuem para a construção de uma ruptura epistemológica e cultural e que dialogue com outro paradigma de conhecimento. A aprovação da Lei e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004 possibilitam "novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial" (Oliveira; Candau, 2010,p.32).

Nesse sentido, consideramos as contribuições das perspectivas teóricas que problematizam a descolonização dos saberes e propõem uma possibilidade de produção do conhecimento a partir da subjetividade e da prática docente. A concepção de pedagogia decolonial aqui colocada se aproxima da perspectiva defendida por Walsh (2007), que defende uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – mas que represente a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural." (apud Candau, 2010, p.14)

Considera-se, aqui, a perspectiva denominada por Walsh (2007) como interculturalidade crítica, que embasa a pedagogia decolonial:

> interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida. (Walsh, 2007, p. 8)

E é nesse diálogo que se embasa a pesquisa aqui apresentada, que compreende a perspectiva intercultural como "um caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas." (Candau & Russo, 2010, p. 165).Nessa perspectiva, também se insere as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" que tem entre seus princípios a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. Nesse importante documento, como nos aponta Candau (2010) " podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial (Oliveira; Candau, 2010,p.32).

Parte-se de uma proposta que aponte para ações que sejam desenvolvidas de forma sequencial, intencional e integradora, que perpassem as etapas da Educação básica desde os anos iniciais do Ensino fundamental até o Ensino Médio, priorizando as áreas de Ciências Humanas e

Sociais aplicadas, na qual encontram-se os componentes curriculares História e Geografia (anos iniciais e finais), bem como História, Geografia, Sociologia e Filosofia para o ensino médio, e matemática. Assim, se constituiu uma proposta de letramento racial crítico, visando incentivar os docentes a refletirem em seu contexto de sala de aula entendendo que, a partir do momento que refletem a respeito da temática das relações raciais, também permitem que suas/eus alunas/as tenham consciência de sua própria identidade racial." (Ferreira, 2014)

RESULTADOS ALCANÇADOS

A pesquisa iniciada em 2023, está organizada em diferentes eixos, que se complementam conforme seu desenvolvimento. Considerou-se como princípios fundamentais no desenvolvimento das atividades a construção de uma Educação antirracista e um caminho para romper com os modelos de representações que inferiorizam e depreciam os negros e suas culturas. Neste sentido, há de se considerar também, o desafio presente para a escola e os docentes em desenvolver em suas práticas, atividades que possibilitem abordar as rela-ções raciais no cotidiano escolar em seus diferentes aspectos, visto a lacuna em sua formação e a estrutura curricular vigente.

O primeiro eixo da investigação está relacionado ao planejamento das atividades e estudos realizados pela equipe de pesquisadores. As reuniões da equipe vêm sendo realizadas com o objetivo de planejar e organizar as ações do projeto, bem como para avaliação e redimensionamento das atividades, e, ainda, para estudos acerca da temática da educação étnicorracial e dos métodos que fundamentam a pesquisa - a pesquisa-ação e a história oral. Nesse sentido, são realizadas reuniões periódicas semanais com os membros da equipe, coordenadas pelas professoras coordenadora e Associadas, com pautas definidas antecipadamente, conforme cronograma proposto e demandas apresentadas no decorrer do processo.

Nessa etapa, configurou-se inicialmente como prioridade a análise de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, a BNCC, o Currículo Paulista e o Projeto Político-Pedagógico das escolas participantes. Considerou-se de fundamental importância o estudo e reflexões relativos à implementação das Diretrizes e seus reflexos na prática pedagógica docente, definido como parâmetro para o desenvolvimento da presente pesquisa. Foi realizada também pesquisa exploratória com o objetivo de conhecer pesquisas e estudos relacionados à temática das relações raciais.

O segundo eixo da investigação configurou-se no mapeamento ambiental e sociocultural das escolas parceiras. Esse mapeamento teve como finalidade a ambientação dos bolsistas e demais membros da equipe nas duas escolas envolvidas e, com isso, conhecê-las em sua estrutura física, organização e recursos humanos. Foi realizado um mapeamento materiais e recursos pedagógicos, com o intuito de conhecer e elencar aqueles disponíveis para o trabalho docente e que possibilitem o desenvolvimento de temáticas envolvendo as relações raciais, tais como: livros, filmes, documentários, jogos, dentre outros.

O terceiro eixo da pesquisa, está voltado ao desenvolvimento de ações formativas com a equipe escolar, sobre a temática étnicorracial. Essas atividades de acompanhamento e ações formativas envolveram gestores, docentes e discentes, e são realizadas por meio de oficinas, workshops,rodas de conversa, etc.Tratou-se de temas como o processo de socialização de crianças na escola e na

família, e nelas a abordagem ou não da questão étnicorracial, sobretudo a partir das relações estabelecidas, respectivamente, entre docentes e alunos/as, em particular com os/as alunos/as negros/as, bem como a postura pedagógica adotada por eles/as frente às situações de discriminação raciais.

Além de oferecer referências teóricas e promover discussões sobre o tema da Educação para as Relações Étnicorraciais, essas atividades formativas permitiram aos docentes que expressassem suas necessidades e compartilhassem suas percepções sobre a questão, revelando lacunas no entendimento que possuem a respeito da temática étnico-racial.

Para essas atividades tomou-se como referencial teórico-metodológico as reflexões feitas por pesquisadores que contribuem para as reflexões sobre o racismo no espaço escolar, como as pesquisas de Eliane dos Santos Cavalleiro (2018) na obra intitulada "Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil." e Rita de Cássia Fazzi (2007) na obra intitulada " O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceitos". Cavalleiro (2018) destaca o quanto a criança é afetada quando prevalece o silenciamento por parte da família e da escola, assim como a urgência da discussão das relações étnicas para a promoção de uma educação igualitária e compromissada com o desenvolvimento do futuro cidadão. As reflexões feitas por Fazzi (2007) possibilitam compreender o preconceito racial na infância. A autora enfatiza a necessidade de entender como crianças, em suas relações entre si, constroem uma realidade preconceituosa e a importância para a compreensão da ordem racial desigual existente no Brasil.

Em um segundo momento de atividade formativa foi desenvolvido uma oficina abordando questões conceituais em relação a temática das relações raciais e do tema Racismo Recreativo, visto que havia uma demanda por parte dos professores em discorrer sobre essa temática. Essas atividades foram embasadas em estudos que tratam a temática como o texto de Nilma Lino Gomes (2012) "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão" e Adilson Moreira (2019) "Racismo Recreativo". Destacou-se o quanto esses atos caracterizados como brincadeiras reproduzem estereótipos raciais e comunicam hostilidade racial por meio do humor. As ações formativas têm contribuído para conhecer as concepções dos docentes sobre as relações raciais e o racismo, assim como acompanhar e contribuir para repensar as práticas pedagógicas e as possibilidades de trabalho sobre a temática.

Considerando que a investigação se encontra ainda em sua etapa inicial, pode-se apontar para os seguintes resultados parciais:

- A necessidade de formação docente na temática, visto a lacuna existente em sua formação inicial e em desenvolvimento. Percebeu-se a presença de equívocos ou desconhecimentos enquanto elementos dificultadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a Educação das relações étnico raciais e antirracista;

- A presença de situações de racismo frequentes no cotidiano escolar

envolvendo alunos/alunos, alunos/docentes, ocasionando debates sobre a importância de aprofundar as reflexões sobre o assunto, assim como encontrar caminhos para a solução dos conflitos. Neste caso, pensar ações que contemplem os discentes, também se faz fundamental;

- O Mapeamento inicial do material didático-pedagógico para o trabalho com a educação étnicorracial possibilitou conhecer e elencar os materiais que fazem parte do acervo das escolas e que possibilitam o trabalho com a temática, como jogos, livros e outros recursos didáticos. Os resultados apontam que as escolas não possuem uma diversidade de materiais didático-pedagógicos que contribuam para o trabalho com essa temática. Percebeu-se também que, mesmo encontradas algumas obras e recursos, estes, muitas vezes não são utilizados ao longo das atividades propostas em sala de aula ou atividades extracurriculares, ou seja, são trabalhadas por professores específicos em momentos pontuais. Destaca-se também que o fluxo de empréstimos dos livros impressos, não acontecem com frequência, caracterizando pouca procura por parte dos docentes e ou discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa tem possibilitado reflexões desenvolvidas coletivamente em constante diálogo da Universidade com os gestores, docentes e discentes das escolas de Educação Básica, considerando as especificidades de cada um no processo. Considera-se a importância dessa parceria enquanto possibilidade de desenvolver experiências pedagógicas inovadoras que possam trazer benefícios imediatos tanto a Universidade e seu compromisso com a formação inicial docente, quanto as Instituições de Educação básica na busca de uma maior aprendizagem e equidade.

Percebeu-se também que, a lacuna na formação inicial e continuada dos professores traz como consequências uma insegurança em sua prática docente, especialmente em situações de enfrentamento envolvendo preconceitos, discriminações e racismo, assim como no cotidiano de sala de aula para definições de conteúdos e metodologias adequadas. A implementação da lei 10.639 se constitui como um grande desafio nas escolas, sendo necessária a definição de políticas pública voltada a formação do docente e a aquisição de recursos pedagógicos apropriados.

Os dados revelam que se fazem necessárias ações de intervenção junto as escolas para que haja efetivamente a implementação da Lei 10.39/03 e que a escola possa reconhecer e valorizar a existência da diversidade, assim como saber lidar positivamente com ela e, sobretudo os docentes possam em sua prática criar estratégias pedagógicas coerentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de 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 União, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de maio de 2004.

CANDAU, Vera. Maria. F.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151- 169, jan./abr. 2010.

GOMES, Nilma Lino. (Org) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03. Brasília: MEC; UNESCO, 2012

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera. Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15- 40, abr. 2010.

THIOLLENT, Michel Jean Marie;COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. Revista Mbote, v.1, n. jan/jun 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Um pensamiento y posicionamiento "outro" desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). El giro decolonial: Reflexiones para uma diversidad epistêmica

más Allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del HombreIesco-Pensar, 2007

ALUNOS NEGROS VINCULADOS AO PROJETO AFROCIENTISTA NO ESTADO DO PARÁ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Nicelma Josenila Costa de Brito[84]
Thayla da Silva de Castro[85]
Caroline das Graças dos Santos Ribeiro[86]

Resumo

O presente trabalho consiste em um relato de experiências a partir das vivências desenvolvidas por estudantes participantes da 4ª edição do Projeto Afrocientista, realizado no âmbito do NEAB GERA/UFPA, com o objetivo de situar a relevância e a potência do Projeto articulado a Educação para as Relações Étnico-Raciais, para a construção das identidades de alunos/as negros/as inseridos na Educação Básica. A obtenção dos dados ocorreu a partir da análise das percepções desses/as estudantes, registradas e produzidas mediante as atividades e encontros formativos, os quais ocorreram com a participação de pesquisadores/as e professores/as especialistas nas questões promovidas pelo Projeto. Assim, entendemos que as atividades desenvolvidas no Projeto Afrocientista são responsáveis por proporcionar aos/as estudantes um letramento racial que impacta nas suas representações no tocante ao racismo, preconceito e discriminação racial, concorrendo para que esses/as estudantes desenvolvam uma identidade crítica que questiona e desafia as normas sociais que perpetuam o racismo e passem a valorizar os diferentes grupos étnicos.

Palavras-chave: Educação Básica. Identidades. Projeto Afrocientista.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de um relato de experiências a partir da 4ª edição do Projeto Afrocientista, realizado no ano de 2023, desenvolvido no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores/as e Relações Étnico-Raciais (NEAB GERA), localizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), com o intuito de promover uma educação antirracista para estudantes

[84] Doutora em Educação pela UFPA. Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA. Coordenadora do Projeto Afrocientista – NEAB GERA/UFPA. E-mail: nicelmacbrito@gmail.com.

[85] Discente do Curso de Licenciatura em História da UFPA. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA. Bolsista de Graduação do Projeto Afrocientista – NEAB GERA/UFPA. E-mail: Thaylacastro0@gmail.com.

[86] Discente do Curso de Pedagogia UFRA. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA. Voluntária do Projeto Afrocientista – NEAB GERA/UFPA. E-mail: caroline.san.rib.20@gmail.com.

inseridos/as na Educação Básica em escolas públicas de Belém, capital do Pará. Tal Projeto é proposto pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)[87], com financiamento do Instituto Unibanco, sendo realizado em nível nacional desde 2019, em parceria com os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), os quais são responsáveis pela execução do Projeto e estão inseridos em Universidades e Institutos Federais das diversas regiões brasileiras. Assim, o Projeto Afrocientista desponta como uma proposta de ação afirmativa, realizada mediante interlocuções entre a Universidade e a Escola Básica, com o objetivo de atender às determinações da Lei nº 10.639/2003 através da concretização da educação antirracista, fomentando o debate sobre o respeito e a valorização das identidades nas escolas e nas Universidades, junto a estudantes do Ensino Médio, autodeclarados pretos e pardos, em condições de vulnerabilidade social e com alto potencial de engajamento acadêmico.

A execução do Projeto Afrocientista no âmbito do NEAB GERA, na edição em tela, contou com a participação da coordenação do Núcleo, com 2 (dois) bolsistas de graduação[88], 11 (onze) bolsistas da Educação Básica, sendo 9 (nove) do Ensino Médio e 2 (dois) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idades entre 16 e 22 anos, autodeclarados/as pretos/as e pardos/as. O Projeto também contou com a participação de gestores/as das escolas parceiras, localizadas em bairros periféricos de Belém, e com a participação de professores/as destas escolas e pesquisadores/as integrantes do NEAB que atuavam nas interlocuções com os/as estudantes no tocante aos debates promovidos acerca do combate ao racismo, discriminação racial, preconceito e à valorização da cultura negra.

Assim, o presente trabalho incide sobre as experiencias advindas das atividades realizadas durante o Projeto. Utilizamos como dados as percepções dos/as estudantes negros/as participantes do mesmo, a partir das atividades produzidas durante sua vigência. Tais dados foram tratados com base na análise de conteúdo, de Laurence Bardin, em que primeiro realizamos e pré-análise, em seguida realizamos a exploração e tratamento dos resultados, junto a inferência e interpretação (Bardin, 2016). Para essas reflexões, nos subsidiamos nas concepções de Wilma Coelho e Aldemir Silva (2015) e Wilma Coelho, Nicelma Brito, Aldemir Silva e Sinara Dias (2022), sobre as "sociabilidades adolescentes" em que os preconceitos e as discriminações vivenciadas nas escolas pelos/as estudantes não se diferem dos vivenciados na sociedade em geral. Esta interdependência entre a sociedade e escola afetam tanto as relações de sociabilidades vivenciadas por esses/as adolescentes. Estas sociabilidades presentes na formulação dos/as autores/as, nos ajudam a entender como as

[87] A ABPN busca promover e estimular o potencial científico dos/as estudantes negros/as de baixa renda matriculados na Educação Básica, através de ações afirmativas de valorização a identidade negra contribuindo para combate ao racismo em todo âmbito escolar (ABPN, 2018).

[88] Sendo 1 (um) bolsista de 1 mês, que depois passou a participar do projeto como voluntário, e uma bolsista de 8 (oito) meses.

relações desses/as estudantes negros/as, advindas da participação no Projeto, revelam ampliações relativas à construção e valorização de suas identidades. A partir disso, conseguimos perceber o potencial dessas iniciativas educacionais para a formação desses/as adolescentes, ao promover uma educação que contribui com a superação de desigualdades referentes às relações étnico-raciais e a valorização das culturas e identidades negras.

Em relação a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio nos subsidiamos nas formulações de Wilma Coelho e Milena Silva, ao ressaltarem que essa formação, especialmente nesta última etapa da Educação Básica, "pode contribuir significativamente para a formação de estudantes com efetiva atenção para a cidadania, a ética, a autonomia do pensamento e ao respeito à diversidade que compõe a sociedade brasileira" (Coelho, W.; Silva, 2021, p.577). Nesse sentido, o trato com essa temática não atinge apenas a experiência de aprendizado educacional desses/as estudantes, mas também contribui para as suas formações sociais ao passarem a reconhecer as diferenças e a valorizar o respeito as diversidades.

ATIVIDADES DO PROJETO AFROCIENTISTA NO ÂMBITO DO NEAB GERA/UFPA

O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores/as (NEAB GERA) esteve presente em todas as edições do Projeto Afrocientista, estando atualmente em sua 5ª edição[89]. A seleção dos/as estudantes para a participação da 4ª edição[90] do Projeto no âmbito do NEAB GERA foi realizada incialmente por meio de uma seleção preliminar, feita pelas escolas, levando em consideração fatores como idade, cor/raça, além das disposições dos/as estudantes para participar. Em seguida, foram realizadas entrevistas pela coordenação do NEAB, junto aos/as bolsistas de graduação e estudantes candidatos/as a bolsistas e voluntários/as[91] do Projeto, para avaliar o potencial de engajamento acadêmico, os conhecimentos prévios sobre a temática étnico-racial

[89] Atualmente o Projeto Afrocientista está presente em todo o Brasil, mediante parcerias com o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação (SECADI/MEC). (ABPN, 2024)

[90] Nesta edição também ocorreu o I Encontro Nacional Afrocientista que ocorreu em Brasília/DF e contou com a participação da Gestão Nacional, pesquisadores/as, a coordenação dos NEABS e NEABIS, os/as estudantes de graduação, a secretária do MEC Zara Figueiredo, 05 (cinco) estudantes da Educação Básica de cada NEAB e NEABIS e entre outros/as participantes do Projeto. Tal evento, também foi responsável por proporcionar novas experiências aos/as estudantes como, andar de avião pela primeira vez, conhecer outro estado pela primeira vez, conhecer pessoas de diversas regiões do Brasil e trocar diálogos e ideias enriquecedoras, além de poder dialogar com vários/as pesquisadores/as negras.

[91] O grupo de voluntários/as foi formado por estudantes da pós-graduação e da graduação, integrantes do NEAB. Ao longo das atividades, os/as voluntários/as atuaram no projeto, desde o apoio à secretaria, até no levantamento e correção de atividades e no acompanhamento dos/as Afrocientistas.

e as condições socioeconômicas. O Projeto foi realizado no decorrer de 8 (oito) meses, com início em maio e término em dezembro de 2023, período que se constituiu desde a seleção dos/as estudantes, até a finalização com os relatos de experiências, a entrega dos boletins e o relatório final.

Partindo dos relatos iniciais dos/as estudantes nas entrevistas de seleção, percebemos que, de modo geral, eles/as possuíam pouca compreensão a respeito da educação para as relações étnico-raciais, ainda que tivessem participado de algumas discussões ao longo de sua vida escolar, seja por atividades realizadas no Dia da Consciência Negra, ou nas aulas de Artes e História. Tais experiências nos remetem às reflexões de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2014) indicando que muitas vezes as práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei Nº 10.639/2003 acabam se limitando a grupos específicos, como professores das áreas de Ciências Humanas, conferindo evidência para a relevância do Projeto Afrocientistas, não apenas para os/as estudantes que dele participam, mas para toda a comunidade escolar através da ampliação do diálogo sobre o combate à discriminação, ao racismo e da importância da valorização das culturas. Assim, foi elaborado o plano de trabalho para a estruturação das atividades a serem realizadas ao longo do Projeto. Neste planejamento, foram estabelecidas diversas atividades de estudos e interlocuções entre estudantes, docentes e pesquisadores/as, como oficinas, rodas de conversa, palestras, grupos de discussões, cujas temáticas abordadas incluíam a valorização e reconhecimento do legado da cultura negra, racismo, juventude negra, políticas de ações afirmativas, racismo e direito, dentre outros assuntos.

A metodologia utilizada para a realização das atividades efetivou-se mediante encontros presenciais, realizados quinzenalmente a partir dos quais ocorriam "Oficinas de Leitura e Interpretação de Textos", onde profissionais do campo, vinculados ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/PA)[92], promoviam ações com vistas à qualificar a produção textual dos/as estudantes. Para a realização das oficinas eram encaminhados, uma semana antes de cada atividade, um material preparatório aos/as estudantes para que eles/as trouxessem as suas considerações a respeito do material, constituído por textos, livros e filmes. Em outros momentos, as atividades ocorriam em universidades parceiras: Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), e no SENAC. As atividades realizadas consistiam em rodas de conversas, grupos de discussões e palestras que contavam com a participação dos/as estudantes, dos/as voluntários/as, participação do público externo, da coordenação do NEAB, gestores/as das escolas parceiras e especialistas do campo, que abordavam temáticas focadas nos objetivos do Projeto.

[92] O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/PA) é uma instituição parceira do NEAB GERA, que atende jovens e adultos que buscam uma especialização para o ingresso no mercado de trabalho.

Cada atividade realizada teve como foco trazer para o debate as questões relativas à ERER e as suas articulações com as experiências dos/as afrocientistas. As atividades realizadas foram: Palestra sobre Racismo no Brasil, com um debate sobre como o racismo se apresenta na sociedade brasileira; Grupo de Discussão Expectativas de Futuro, no qual foi realizado um levantamento sobre os sonhos de futuro e desejos profissionais dos/as afrocientistas, para, a partir desses elementos disso, estabelecer diálogos sobre as possibilidades de ingresso nas universidades através de politicas de ações afirmativas; Palestra Juventude Negra, voltada para debates sobre situações de racismo e preconceito vivenciadas pelos/as jovens negros/as; Palestra Legado da Cultura Negra, ressaltando as contribuições de personalidades negras para a ciência, cultura, viabilizando o protagonismo desses/as agentes em vários campos sociais; Palestra Racismo e Direito, com enfoque nas questões legais para o combate ao racismo nas escolas, nas universidades e na sociedade em geral; Roda de Conversas Relatos de Experiências, com a participação de estudantes que integraram edições anteriores do Projeto para dialogar, trocar experiências e socializar os impactos do mesmo em suas vidas, tanto pessoal quanto acadêmica; Tour na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Universidade Federal do Pará (UFPA) nos quais os/as estudantes conheceram algumas instalações das universidades e seus grupos de pesquisas, no intuito de fomentar o pertencimento do grupo em relação a esses espaços, estimulando o ingresso nos mesmos.

Na efetivação das atividades, a participação dos/as estudantes ocorria por meio da emersão anunciada por Petronilha Silva (Brasil, 2004), na qual as experiências em relação às desigualdades e violências que jovens negros e negras enfrentam permeavam os debates havidos. Além das experiências pessoais com o racismo, os diálogos eram subsidiados por uma fundamentação teórica a partir da qual os desafios e as experiências relacionados à história e cultura da população africana e afro-brasileira eram colocados em evidência. A partir dessa base teórica, os/as afrocientistas apresentavam suas percepções e compreensões a respeito da temática e a articulação dessas questões ao mundo no qual eles/as estão inseridos/as. Os registros advindos desses relatos subsidiaram as reflexões apresentadas neste trabalho.

RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS DOS/AS AFROCIENTISTAS

A partir das atividades realizadas no Projeto, foi possível perceber que as sociabilidades desenvolvidas por esses/as estudantes no meio escolar perpassam as representações sobre raça, preconceito, discriminação e identidades (Coelho, W.; Silva, 2015), o que favoreceu a percepção da importância dessas práticas educacionais para a formação de jovens negros/as, ao oferecer um espaço de diálogo e aprendizado que valoriza as experiências e a cultura afro brasileira, desenvolvendo nos/as afrocientistas uma consciência racial e um senso de pertencimento. Assim acionamos os registros escritos e orais dos/as afrocientistas, os quais foram relatados a partir dos encontros mediados pelos/as especialistas, com base na temática étnico-racial.

A primeira atividade que contou com a presença de todos/as afrocientistas ocorreu mediante a realização da Palestra "Racismo no Brasil". A partir desse encontro formativo foi solicitado aos/as estudantes a elaboração de uma carta autobiográfica, com o objetivo de saber mais sobre as histórias, interesses, vivências e projetos de futuro desses/as jovens. A partir da leitura e análise dos conteúdos das cartas, conseguimos perceber algumas semelhanças entre os desejos dos/as estudantes, sistematizando o conteúdo advindo da atividade realizada (Bardin, 2016), o que possibilitou situar as suas perspectivas, experiências pessoais e percepções em relação à sociedade em que vivem. Os desejos que mais apareceram nas cartas dos/as estudantes foram o "ingresso na universidade para conseguir um bom emprego" e "trabalhar para ajudar a família", dentre outros.

> Meu sonho é me formar e ganhar um bom salário para comprar uma casa para minha mãe (Afrocientista, 21 anos, negro, relato escrito, 2023);
> [...] trabalho cerca de 6 horas por dia, mas sempre tento conciliar meu horário com as aulas e os estudos. É cansativo, mas sei que é importante para ajudar minha família e também para adquirir experiência profissional (Afrocientista, 16 anos, negra, relato escrito, 2023);
> Para meu futuro, espero terminar meu Ensino Médio e entrar na faculdade de Arquitetura, ou Psicologia, conseguir conquistar minhas coisas, e dar condições melhores à minha família. (Afrocientista, 18 anos, negra, relato escrito, 2023).

Percebemos que os sonhos de ingressar na universidade e conquistar uma carreira representam um desejo de transformação social e uma busca por melhores condições de vida para suas famílias, com vistas à superação de desigualdades estruturais ainda presentes em nossa sociedade, na qual o trabalho é visto como um elemento de subversão dos desafios que enfrentam na atualidade, podendo gerar independência, tanto financeira, quanto social.

A partir dessas primeiras impressões, nossas atividades se voltaram para as discussões sobre as suas percepções a respeito do racismo e a escola, sobre a identidade e as suas expectativas em relação ao Projeto. Os relatos desses/as

estudantes demonstram a importância dessas discussões para a valorização das suas identidades e aumento das suas autoestimas.

> Já sofri muito por conta do meu cabelo, que era cacheado. Ouvi muitas piadas sem graça, e meio sem saber o que fazer, e o que falar, eu me reprimi, e fiquei várias vezes triste por conta disso. Chegou um dia que eu resolvi alisar meu cabelo definitivamente, mas depois me arrependi. Entendi que sou uma mulher de valor, meu cabelo é lindo, e minha cor mais ainda. Agora sei que devo me aceitar do jeito que sou, pois cada um é bonito do seu jeito (Afrocientista,19 anos, negra, relato escrito, 2023)
>
> Eu adorava participar das festinhas da escola, mas um dia uma colega chegou e falou que não iria participar se eu estivesse participando. Ela não gostava do "meu jeito". Sim, fiquei de fora da apresentação que iria acontecer. Depois eu soube por outra colega, que foi por conta da minha cor. Ela disse: "não gosto de gente daquela cor" e que eu era chamada de "a nega da sala". Aquilo me doeu profundamente, aliás, eu a tinha como uma grande amiga. Não tinha conhecimento sobre o racismo, então, aquilo me doeu, mas daquele dia em diante nunca mais fui a mesma. Evitava participar das atividades, ficava mais no meu canto (Afrocientista, 18 anos, negra, relato escrito, 2023)
>
> Uma vez eu fui na casa de uma família que tinha um policial e lá ele me acusou de roubo. Ele disse que ia me prender por ter sumido com uns carrinhos de madeira da casa dele, e apontou o dedo dizendo que tinha sido eu, mas logo depois ele encontrou os carrinhos e nem teve a coragem de me pedir desculpa. Depois disso, ficava com medo de ir na casa de alguém e sumir alguma coisa, e acharem que tinha sido eu. Meio que traumatizou, mas passou, graças a Deus (Afrocientista, 21 anos, negro, relato escrito, 2023)

As questões relatadas pelos/as afrocientistas deixa evidente o quanto que o componente étnico-racial interfere na construção das identidades negras (Gomes, 2003) demonstrando a importância de problematizar situações de preconceito e discriminação, ampliando os conhecimentos à respeito dos dispositivos legais comprometidos com a educação sobre a ERER, tal como definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER (Brasil, 2004), buscando visibilizar o protagonismo dos/as jovens negros/as, valorizando suas raízes históricas.

A atividade que constituiu o grupo de discussão "Expectativas de Futuro", foi realizada mediante um levantamento sobre as profissões almejadas pelos/as afrocientistas, as quais necessitam do ingresso no Ensino Superior. Os principais cursos escolhidos foram Psicologia, Direito, Engenharia, Medicina Veterinária, Moda, além do ingresso na Marinha, Polícia Civil e Aeronáutica. Os/as estudantes também sinalizam que essas escolhas/desejos profissionais, se relacionam com a realização de um sonho, como ser o/a primeiro/a da família a entrar em uma universidade, ter um bom salário, tendo em vista uma

estabilidade financeira para que possam oferecer melhores condições de vida para suas famílias. A superação desses obstáculos vivenciados, ao longo das suas trajetórias, demonstra que é possível romper com ciclos de desigualdade e construir um futuro mais promissor.

Para a palestra "Juventude Negra", os/as afrocientistas relataram, a partir da elaboração de um texto, questões relacionadas com a discriminação racial que já haviam sofrido ou presenciado. Diversos foram os relatos, como evidenciado acima. Após esse momento, ocorreu a palestra "Legado da Cultura Negra", na qual foi encaminhado o texto "Personalidades Negras: trajetórias, visibilidade e representatividade"[93], de Flávio Gomes, Jaime Lauriano e Lilia Schwarcz. O texto aborda a importância da visibilidade e da representatividade de personalidades negras na sociedade e explora as trajetórias de personalidades negras que, apesar das barreiras históricas e sociais, se tornaram protagonistas em várias áreas. Os autores também discutem como essas personalidades influenciam a percepção da identidade negra, com a construção de narrativas que desafiam estereótipos, ressaltando a necessidade de valorizar essas trajetórias como forma de combater a desigualdade racial. Além do texto, os/as especialistas que mediaram a palestra também trouxeram mais algumas referências que alcançaram uma determinada visibilidade nos campos em que estão inseridos, como o meio musical, cinematográfico, político, entre outros, mas que possuem uma certa relação com as experiências pessoais demarcadas pelos/as estudantes, tais como ter que lidar com violências, discriminações e as resistências que marcam as suas trajetórias.

Na palestra "Racismo e Direito", os/as afrocientistas tiveram contato com as várias formas do racismo, as atitudes que podem ser tomadas frente às ocorrências de manifestações de discriminação racial, contemplando também, tanto o racismo explícito, quanto o que aparece em forma de "brincadeiras", ressaltando o que Antônio Guimarães (2002) reflete sobre o enraizamento do racismo nas estruturas sociais, fazendo com que muitas vezes passe despercebido, sendo considerado parte do "normal" da vida cotidiana. Ao discorrer sobre tais experiências, o autor ressalta a importância de estimular uma consciência crítica que permita reconhecer e combater o preconceito e a discriminação. As manifestações de racismo registradas pelos/as afrocientistas, na maioria das vezes se apresentavam sob o caráter de "piadas" ou traziam um tratamento de exclusão e reprovação, aparecendo dentro e fora do ambiente escolar. Em relação a esse conceito é valido destacar o que Elissânia Oliveira (2022), aborda como a piada muitas vezes pode se tornar uma ferramenta de reafirmação de estereótipos raciais. Quando as piadas são feitas à custa de pessoas negras, perpetuando preconceitos, o que muitas vezes ajuda a normalizar comportamentos discriminatórios.

[93] GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Enciclopédia Negra. São Paulo: Companhia das Letras, 2021, p. 612-619.

A atividade "Expectativas de Futuro" ocorreu a partir do diálogo entre os/as afrocientistas de edições anteriores e os/as afrocientistas da edição em questão. Nesta atividade os/as primeiros/as relataram os impactos do Projeto em suas experiências e sua importância para a formação de suas identidades, promovendo o autorreconhecimento como pessoa negra. Tais percepções apresentam articulações com os relatos advindos dos/as estudantes que ainda estavam participando do mesmo.

> O Projeto Afrocientista foi muito importante para eu me conhecer melhor. No Projeto eu conheci pessoas que já haviam passado pelo que passei, como uma menina negra de cabelo bem cacheado, e no projeto eu me senti acolhida (Afrocientista, 16 anos, negra, relato oral, 2023)
> A partir das atividades do Projeto eu aprendi sobre o racismo, o preconceito e que algumas "brincadeiras" não podem mais ser aceitas pois são consideradas racismo (Afrocientista, 21 anos, negro, relato oral, 2023)
> Minha participação no Projeto foi muito importante. Nele eu pude me reconhecer como uma mulher preta e aprendi que tenho o direito de ocupar espaços maiores na sociedade, como ingressar em uma universidade e que a luta contra as desigualdades não é uma luta de um, mas uma luta de todos (Afrocientista, 18 anos, negra, relato oral, 2023)
> A partir do Projeto eu descobri sobre a cultura negra, assuntos que infelizmente eu nunca tinha trabalhado na escola (Afrocientista, 16 anos, negro, relato oral, 2023)

O diálogo entre os/as afrocientistas, demonstraram a importância de fortalecer a identidade e reconhecer a negritude como um aspecto central neste processo. Os depoimentos evidenciam como a participação no Projeto contribuiu para suas trajetórias pessoais e acadêmicas, ajudando-os/as a se situarem, em termos de pertencimento racial, a distinguirem as manifestações de racismo, preconceito e discriminação racial presentes em suas experiências, bem como assumindo posicionamentos para combate a tais manifestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências dos/as afrocientistas, advindas das articulações com os/as pesquisadores/as e as leituras realizadas durante o Projeto, evidenciam a importância de práticas de ensino voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Tal experiência também demonstra a relevância dos suportes realizados pelos/as pesquisadores/as e professores/as especialistas nos debates a respeito das questões raciais, sendo um suporte fundamental para o processo de ensino e aprendizagem desses/as estudantes, principalmente ao problematizarem e visibilizarem as percepções dos/as jovens negros/as no que tange às suas experiências com o racismo, discriminação racial e o preconceito. As práticas encaminhadas no Projeto revelaram se como subsídios que auxiliam os/as

estudantes negros/as no fortalecimento de suas identidades e na assunção do protagonismo das suas próprias histórias, conforme assinalado por Wilma Coelho, Nicelma Brito e Sinara Dias ao ressaltarem que a participação desses/as adolescentes no Projeto alterou o horizonte de suas expectativas, construindo novas possibilidades, tanto acadêmicas, quanto profissionais, ainda que reconheçam as inúmeras dificuldades a serem enfrentadas ao longo de suas trajetórias (Coelho W.; Brito; Dias, 2021). Essas ações foram responsáveis por criar nesses/as estudantes o sentimento de pertencimento e valorização das suas identidades, além de ampliar as suas expectativas de futuro.

As atividades realizadas no Projeto Afrocientista, realizado no âmbito do NEAB GERA/UFPA, buscaram reiterar aspectos historicamente presentes na vida da população negra e na sociedade brasileira, os quais afetam diretamente as suas autoestimas e identidades, tais como as relatadas pelos/as afrocientistas como problemas econômicos, questões familiares, preconceito e "piadas", as quais permeiam seus ambientes. Esse fenômeno destaca a relevância de uma educação crítica que capacite a sociedade, sobretudo no enfrentamento do racismo e discriminação, destacando as questões experienciadas por esses/as agentes. Essas atividades também estavam voltadas para uma nova apreensão de suas identidades na qual esses/as estudantes se tornam protagonistas das suas histórias, no que se destaca como os/as afrocientistas percebem a possibilidade de ingressar no Ensino Superior; a inserção no mercado de trabalho; os aspectos relacionados à realização pessoal como realizar uma viagem ou comprar um aparelho celular de última geração, ajudar a sua família; independência profissional e financeira. As percepções dos/as afrocientistas também apontam, à exemplo do trabalho produzido por Wilma Coelho, Nicelma Brito, Milena Silva e Larissa Soares (2023), para a importância de uma rede de apoio que auxilie na superação dos desafios que os/as jovens negros/as enfrentam, porém, esses/as estudantes também entendem que a concretização dos seus sonhos também depende dos seus compromissos pessoais.

É importante ressaltar que existem diversas manifestações estruturais presentes no cotidiano desses/as estudantes que podem influenciar o sucesso ou fracasso desses processos, tais como as ações pautadas pelo racismo, preconceito e discriminação, as quais, na percepção dos/as afrocientistas, demarcam suas sociabilidades dentro e fora do ambiente escolar. Nesse contexto, Wilma Coelho, Nicelma Brito, Carlos Aldemir Silva e Sinara Dias (2022) destacam que compreender sobre essa cultura significa poder alterar práticas pedagógicas dos conteúdos axiológicos presentes nos currículos. Os autores ressaltam que também significa entender o que afeta a educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar, nas relações existentes nesses espaços, que são estruturantes para as manifestações de ações discriminatórias (Coelho, W.; Brito; Silva; Dias, 2022). Assim, as atividades realizadas no Projeto Afrocientista representam possibilidades de promoção de uma educação antirracista, de combate às desigualdades e de subversão de estereótipos, ao fomentar o protagonismo

desses/as jovens e a valorização de suas identidades, permitindo que sejam ouvidos/as e se sintam protagonistas de suas histórias.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES/AS NEGROS/AS. *Plano de trabalho projeto Afrocientista*. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; BRITO, Nicelma J. C.; SILVA, Carlos A. F.; DIAS, Sinara B. *Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2022.

COELHO, Wilma N. B.; COELHO, Mauro C. *Entre Virtudes e Vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. São Paulo: Livraria da Física, 2014.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Carlos A. F. *Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola*. Educere et Educare (versão eletrônica), Cascavel, v. 10, 2015, p. 687-705. Disponível em: https://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606. Acesso em: 25 set. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; SILVA, Milena F. E. *Ensino Médio e Educação para as Relações Étnico-Raciais em Produções Acadêmicas (2008-2018)*. Revista Intersaberes, Curitiba, v. 16, n. maio/ago. 2021, p. 559-583. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2119. Acesso em: 25 set. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; BRITO, Nicelma J. C.; DIAS, Sinara B. *Identidade de estudantes negras e negros: a experiência do projeto Afrocientista NEAB/GERA/UFPA*. Roteiro, Joaçaba, v. jan./dez. 2021, p. 1-29. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26303. Acesso em: 23 set. 2024.

COELHO, Wilma N. B.; BRITO, Nicelma J. C.; SOARES, Larissa Estumano. *Práticas Pedagógicas e Representações: experiências no Projeto Afrocientista – NEAB GERA/UFPA – 2022*. Revista da ABPN, v. 15, Edição Especial, p. 35-57, abril, 2023.

Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1499. Acesso em: 25 set. 2024.
GOMES, Nilma L. *Educação, identidade negras e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 set. 2024.
GUIMARÃES, Antonio S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
OLIVEIRA, Elissânia S. *"É só de brincando, tia!" racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OS 21 ANOS DA LEI Nº 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA FREIRIANA DE UMA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Nicelma Josenila Costa de Brito[94]
Francimar Brito da Silva[95]

Resumo

Recentemente, tem-se discutido bastante sobre questões étnico-raciais e a necessidade de uma educação antirracista. Este estudo visa evidenciar a demanda ainda presente em relação a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em uma escola municipal de Ananindeua, no Estado do Pará. A investigação, realizada durante um Estágio Supervisionado Não Obrigatório, fundamenta-se na pedagogia da esperança de Paulo Freire (2011) e em pesquisas de autores como Wilma Coelho (2006) e Petronilha Silva (2007). Utilizou-se observação participante e diálogos com uma professora e a gestora da escola para coletar dados. Os resultados mostraram abordagens superficiais das questões étnico-raciais nas práticas educativas. Conclui-se que é fundamental uma formação continuada para promover uma pedagogia da esperança e impulsionar uma educação verdadeiramente antirracista.

Palavras-chave: Educação antirracista. Práticas pedagógicas. Relações Étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Completados vinte e um anos desde a promulgação da Lei nº 10.639/03 e dezesseis anos de sua modificação, por meio da Lei nº 11.645/08, que ampliou a inclusão contemplando os povos indígenas, uma revisão nos processos encaminhados nas escolas de Educação Básica, e consequentemente, na formação de professores que atuarão nestas escolas assume centralidade nos debates em relação a implementação desses marcos normativos (Coelho, Brito, Cruz, 2023[96]; Coelho, Brito, 2020[97]). Essas leis alteraram o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases

[94] Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia- UFRA. Email: nicelma.brito@ufra.edu.br;
[95] Graduanda de Pedagogia na Universidade Federal Rural da Amazônia- UFRA. Email: luislofran37@gmail.com.
[96] COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma J. C. ; CRUZ, Felipe Alex S. VINTE ANOS DA LEI N. 10.639/2003, A PRODUÇÃO DO PROFHISTÓRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS). REVISTA HISTÓRIA HOJE, v. 12, p. 109-138-138, 2023.
[97] COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa . DEZ ANOS DA LEI N. 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES RACIAIS EM ARTIGOS (2003/2013): UM TEMA EM DISCUSSÃO. PRÁXIS EDUCACIONAL (ONLINE), v. 16, p. 19-42, 2020.

da Educação Nacional (Brasil, 1996), para incluir os debates acerca da história e cultura africana e indígena na Educação Básica. Embora a discussão sobre a eficácia dessas leis seja frequente, a morosidade em sua implementação revela a persistência das demandas relativas aos processos formativos de professores com vistas às subversões que os dispositivos legais encaminham.

As experiências escolares justificam esta demanda, na medida em que os aspectos destacados por Cavalleiro (2024), que aponta a falta de reconhecimento do racismo nas práticas pedagógicas, evidenciado por crianças, em relatos válidos, evidenciam experiências de preconceito não abordadas pelos educadores. A Constituição de 1988 garante a educação e promoção da igualdade racial, mas as leis mais recentes visam especificamente o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural, combatendo o racismo.

A reeducação nas relações étnico-raciais embora se trate de um "processo real e lento, mas com impacto nas salas de aula, nas pesquisas e nas falas, especialmente de negros e indígenas"(Lobato, 2021, p. 8), busca desmistificar percepções instauradas no imaginário social, no tocante às questões raciais. Entendemos a relevância desta mobilização, subsidiadas na percepção de Silva (2007), para quem a educação para as relações étnico-raciais materializa a formação de cidadãos comprometidos com a promoção da igualdade de direitos sociais, políticos e econômicos, garantindo a dignidade e o pleno exercício dos direitos específicos de cada grupo étnico, racial e social, bem como a promoção da valorização das diversidades.

A escola, no estudo de Maria da Glória Calado (2013), se constitui uma instância privilegiada para a promoção de uma educação antirracista. Isto confere a ela, discutir a educação escolar requer considerar a realidade na qual a criança está inserida, o que ajuda os professores a adaptarem o conteúdo. Cavalleiro (2024) destaca que, apesar da presença de profissionais negros na escola, o ambiente aparenta uma falsa harmonia. A autora aponta um silenciamento recorrente nas práticas pedagógicas em relação ao preconceito racial, à discriminação racial e a existência do racismo estrutural, evidenciando a falta de abordagem e a necessidade urgente de enfrentar tais problemáticas nas práticas educacionais.

Diante do exposto, este estudo objetiva evidenciar a demanda ainda presente em relação a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em uma escola municipal de Ananindeua, no Estado do Pará. A concretização deste objetivo será subsidiada pelas formulações de Coelho (2006), Freire (2011, 2000), Müller e Coelho (2013), Silva (2007), dentre outros.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola, como espaço de transformação e interação social, pode servir tanto para a ressignificação quanto para a ampliação das desigualdades sociais. Shor (1986), ao dialogar com Paulo Freire sobre a educação, destaca que, além de promover o conhecimento, a educação possui uma dimensão política, moldada pela subjetividade do educador. Assim, como explicita Libâneo (2013), a escola se configura como um espaço de (trans)formação, com o professor atuando como seu principal instrumento. Dessa forma, o posicionamento do educador em sala de aula reflete suas concepções ideológicas, políticas, éticas e pedagógicas.

Neste processo, o professor figura como um dos atores sociais, cujas ações demandam, segundo Cavalleiro (2024), conhecimento do processo socializador da criança em seio familiar, como se dá sua interação, quais têm sido os valores apreendidos por esta criança, por considerar ambientes onde pode ocorrer o racismo e o preconceito racial. A autora considera que, nem a escola, nem a família, sozinhas, poderão dar conta dessa problemática, mas a conjugação de esforços entre elas tornando possível o "esperançar" que justifica a relevância de práticas que considerem a realidade do educando. Um esperançar que acredita na utopia de uma educação inclusiva e equitativa. (Freire, 2011).

Ainda no que tange ao professor, Cavalleiro (2024) se depara com práticas racistas tanto por parte das professoras quanto por parte da escola. Este cenário confere relevância aos processos de formação continuada com vistas ao encaminhamento de um trabalho pedagógico que enfrente "as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações" (Brasil, 2004), que possibilitem que estes docentes possam trabalhar na perspectiva da "reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais" conforme assinalam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Este enfrentamento ainda se apresenta como uma demanda, em que pese decorridos vinte e um anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas brasileiras. A realidade das escolas ainda se configura, por um lado, por silenciamentos no tocante às questões raciais, nos quais a Lei nº 10.639 – embora decorridas mais de duas décadas de sua instituição dentre os marcos legais brasileiros – tem este percurso caracterizado por ausência de institucionalização (Araújo, 2021) e de enraizamento nos projetos políticos pedagógicos das escolas (Gomes; Jesus, 2013). Outra face relacionada às questões raciais, conforma-se por uma escola na qual as voltadas para um tema tão relevante – e amparado legalmente – são realizadas sem a devida reflexão crítica, sem direito a indagações e questionamentos, evidenciando a superficialidade no cumprimento das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.639/03, perpetuando um método tradicional de ensino que foca na transferência estática do conhecimento, para o qual a criança é, segundo Freire (2011), considerada como depósito de conteúdos e formada para se tornar repetidora do método, sem possibilidade de participação ativa no processo da construção do conhecimento.

Esta realidade vivenciada no âmbito escolar se constitui desdobramento de uma narrativa que, na reflexão de Muller e Coelho (2013) parte da ideia de que não somos um país racista, da ideia de que o Brasil é uma nação onde todos os grupos étnicos convivem harmoniosamente e de forma igualitária. Tal narrativa oculta e perpetua desigualdades raciais, ao invés de promover uma verdadeira igualdade. As autoras ressaltam a relevância de uma compreensão mais crítica da dinâmica racial no Brasil e para a promoção de discussões mais profundas sobre a necessidade de políticas e ações concretas para enfrentar o racismo e a desigualdade.

Como educadores, precisamos refletir sobre nossa própria trajetória e experiências, reafirmando a importância da prática reflexiva e da transformação contínua da educação. É na formação docente, que o educador em processo de aprendizagem pode perceber que a reflexão crítica não se limita apenas aos livros ou ao pensamento dos intelectuais.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A presente produção trata-se de um relato de experiência vivenciada durante Estágio Supervisionado Não Obrigatório (ESNO) em uma Escola Municipal de Ananindeua, no Estado do Pará, cujos pressupostos teórico-metodológicos se fundamentam na ideologia educacional da pedagogia da esperança, defendida por Paulo Freire (2011, 2000), tecendo articulações ao texto da Lei nº 10.369/03, dialogando com as reflexões de Coelho (2006), Müller e Coelho (2013), Silva (2007), no que se refere à educação das relações étnico-raciais, dentre outros.

A experiência descrita envolve uma atividade de "Leitura recreativa" com crianças de seis anos, do 1º ano do ensino fundamental, organizada conforme a rotina da sala e a solicitação da professora regente. Essa solicitação surgiu porque, das vinte e três crianças matriculadas, apenas cinco estavam participando dos ensaios juninos. As demais crianças permaneciam sem atividades estruturadas, limitando-se a desenhar ou a ficar livres em sala.

Por compreender a importância da leitura contextualizada e fazer valer a presença das crianças em sala de aula, tomei por pertinente realizar a leitura do livro de bell hooks, "Meu Crespo é de Rainha", selecionada para discutir questões étnico-raciais e celebrar a beleza negra através do cabelo crespo. Após a leitura, as crianças foram convidadas a se desenharem, destacando seus cabelos. Observou-se uma resistência de algumas crianças em reconhecer semelhanças entre seus próprios cabelos e os descritos na história, uma vez que, embora apenas seis crianças apresentassem cabelos lisos, a maioria dos desenhos retratou cabelos lisos e ondulados.

A "Leitura deleite", embora considerada uma leitura sem teor pedagógico[98], ao ser explorada com mediação do professor e em roda de conversa, possibilita abordagens de temáticas sociais como as questões étnico-raciais, gênero, identidade étnica etc. Jurema Rangel (2005) observa, sob a perspectiva freiriana da democratização da educação, que "um aprendizado da leitura e escrita que permite ao indivíduo tornar-se agente de si mesmo, em uma sociedade letrada que molda o leitor". (Rangel, 2005, p. 29). A autora percebe a leitura comprometida como um convite para que a prática educativa seja intencionalmente dirigida para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e crítico, capaz de desafiar e transformar a realidade social e cultural em que o indivíduo está inserido. A tentativa de promover uma roda de diálogo para discutir e refletir sobre os desenhos das crianças, com foco nas questões étnico-raciais, buscava aprofundar a compreensão sobre como elas percebem e valorizam seus próprios traços fenotípicos relacionados ao cabelo. No entanto, essa proposta foi frustrada pela professora regente, que alegou falta de tempo e considerou a leitura e o desenho como suficientes, dando continuidade à aula com foco na alfabetização.

Essa decisão evidencia uma oportunidade perdida para ouvir ativamente as crianças e abordar temas importantes como preconceito e discriminação racial, a partir de suas perspectivas. A ausência desse espaço de diálogo limita a capacidade das crianças de refletirem sobre sua identidade e o valor de suas características naturais, destacando a necessidade de incluir práticas educativas mais reflexivas e integradoras para enfrentar e descontruir preconceitos, bem como evidencia a necessidade de processos de formação continuada que possibilitem o encaminhamento de práticas voltadas para uma educação das relações étnico-raciais na escola.

É possível reeducar para as relações étnico-raciais?

Freire (2000, s/p), entende que "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda". O autor acreditava que a formação permanente, inicial e continuada, constituem a chave mestra para impulsionar as mudanças ainda necessárias no âmbito da educação brasileira.

Durante experiências de formação inicial no âmbito do curso de Pedagogia, na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), algumas situações recorrentes de preconceito racial estereotipado, dentre elas a vivência acima citada, impôs a demanda de refletir acerca da necessidade de uma formação de professores voltada para a educação das relações étnico-raciais. As práticas educativas observadas em alguns ambientes formativos vivenciados em face da formação inicial, percebem a criança como mero receptor de informações

[98] Nos referimos ao ato de ler por ler, por prazer e por diversão. Para mais, ver Lovato e Maciel (2016)

pré-concebidas restringindo sua participação na construção do conhecimento a ela direcionado.

Acreditamos que a transformação de visões de mundo, a reavaliação de memórias, o questionamento de mitos e o enfrentamento de preconceitos só são possíveis por meio da reflexão diária sobre as práticas educativas. Para que a "utopia" de uma educação antirracista e inclusiva se torne uma realidade concreta, é essencial que todos os envolvidos no processo educacional estejam conscientes da necessidade de adotar uma prática fundamentada no princípio da ação reflexão-ação (Coelho; Coelho, 2012; Freire, 2011).

A esperança, do verbo "esperançar" , da qual fala Paulo Freire nos apresenta, a esperança como força motivadora do mover humano em direção ao otimismo na prática educacional. Freire (2011) explora como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para a transformação social e pessoal, mesmo diante de desafios e adversidades. Apenas refletir sobre a realidade, sem agir, não resulta em mudança, assim como agir sem reflexão pode ser desorientado e ineficaz, ou seja, apenas ensimesmado na constante reflexão-ação-reflexão, podemos viabilizar e garantir a mudança da realidade presente.

A educação para as relações étnico-raciais não tem sido efetivamente incorporada ao currículo, que ainda se mantém eurocentrado (Régis; Basílio, 2018) e às formações inicial e continuada de professores e gestores (Muller; Coelho, 2013), resultando em ausência de uma concreta e efetiva abordagem do que prevê a Lei nº 10.639/03 para além do cumprimento de uma data no calendário.

Autoras como Coelho (2006), Silva (2007), Gomes (2012), Soares e Coelho (2011) e Cavalleiro (2024) concordam que a educação das relações étnico-raciais precisa fazer parte dos currículos escolares e das práticas educativas, desde a educação infantil, até os processos de formação de professores, como estratégia de combate ao racismo, à discriminação racial e ao preconceito racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre os 21 anos da Lei nº 10.639/2003 e sua influência na formação de professores, em articulação com a perspectiva freiriana de uma pedagogia da esperança, é evidente que a legislação desempenha um papel crucial na promoção da educação para a diversidade e para a valorização da cultura afro-brasileira nas escolas. A integração dos princípios freirianos, que enfatizam a reflexão crítica e a ação transformadora, potencializa o impacto dessa lei, incentivando uma abordagem pedagógica que não apenas cumpre uma exigência legal, mas que também busca construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Freire (2011) nos lembra que a educação deve ser um ato de esperança e um meio para a transformação social. Portanto, a formação de professores, quando orientada por essa perspectiva, deve ir além da mera transmissão de

conteúdos e engajar os educadores em práticas reflexivas e inovadoras. Essa abordagem é fundamental para que a Lei nº 10.639/2003 seja efetivamente implementada, criando um ambiente educativo onde o respeito à diversidade cultural se traduz em práticas pedagógicas concretas voltadas uma educação antirracista.

Para que a educação antirracista e inclusiva se concretize, é essencial que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da prática educativa com uma postura crítica e esperançosa. Seguindo a visão freiriana, a formação docente deve fomentar um compromisso contínuo com a transformação e a justiça social, tornando a esperança um elemento central no processo educativo e contribuindo para uma sociedade mais justa e plural.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leonor Franco. A Lei 10.639 e sua maior idade. Há o que se comemorar?. *Revista Docência e Cibercultura*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 279–294, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.57479. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57479. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Lei N. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.hm. Acesso em: 28 mai. 2024.

CALADO, Maria da Glória. *Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial*. 2013. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6. ed. 11ª impressão. São Paulo: Contexto, 2024.
COELHO, Wilma de N. B. *Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores*. Cronos, Natal-RN, v. 7, n. 2, p. 303-309, 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3210. Acesso em: 23 mai. 2024.
COELHO, Wilma de N. B.; COELHO, Mauro C. *Por Linhas Tortas – a Educação para a Diversidade e a Questão Étnico-Racial em Escolas da Região Norte: entre virtudes e vícios*. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 4, n. 8, p. 137–155, 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/257. Acesso em: 23 mai. 2024.
COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma J. C.; CRUZ, Felipe Alex S. *Vinte anos da Lei n. 10.639/2003, a produção do professor de história e a formação continuada de professores(as)*. Revista História Hoje, v. 12, p. 109-138, 2023.
COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa. *Dez anos da Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores e relações raciais em artigos (2003/2013): um tema em discussão*. Práxis Educacional (online), v. 16, p. 19-42, 2020.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo_Freire-Pedagogia-da-indignação.pdf. Acesso em: 15 jun. 2024.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
GOMES, Nilma L. *Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça*. Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 727–744, jul. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt#. Acesso em: 10 jul. 2024.
GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo E. de. *As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa*. Educar em Revista, n. 47, p. 19–33, jan. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf#. Acesso em: 18 set. 2024.
HENSCHEL, Renata Paula do Nascimento Silva; et al. *Educação ao Longo dos Tempos: desvendando o percurso histórico*. Revista ft. Ciências Humanas, v. 28, 2024. Disponível em: https://revistaft.com.br/educacao-ao-longo-dos-tempos-desvendando-o-percurso-historico/. Acesso em: 18 jun. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. Disponível em: https://dhjus.unir.br/uploads/12121212/arquivos/Lib_neo_Did_tica_teoria_da_Instru__o_e_do_E nsino_173869941.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.
LOBATO, Glauber de Araujo Barroco; ROCHA, Taís de Victa. *Educação Étnico-Racial e Gênero em "Clara dos Anjos", de Lima Barreto*. Glauber de Araujo Barroco Lobato (org.). Formiga (MG): Editora Multianual, 2021, p. 13-28. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/587028/4/Educação%20e%20as%20Relações%20Étnico-Raciais.pdf. Acesso em: 10 mai. 2024.
LOVATO, Regilane Gava; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. *Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento*. Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf. Vitória, ES, 2016.
MULLER, Tânia M. P.; COELHO, Wilma de N. B. *A Lei Nº 10.639/03 e a Formação de Professores: trajetória e perspectivas*. Revista da ABPN, v. ?, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/4964552/A_LEI_10_639_03_E_A_FORMAÇÃO_DE_PROFESSORES_TRAJETÓRIA_E_PERSPECTIVAS_Tânia_Mara_Pedroso_Müller_e_Wilma_de_Nazaré_Baía_Coelho. Acesso em: 29 mai. 2024.
RANGEL, Jurema N. M. *Leitura na escola: espaço para gostar de ler*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. *Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte*. Educar em Revista, v. 34, n. 69, p. 33–60, maio 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/YqBFwMHrp5YkkZYZ6V4NvRr/abstract/?lang=pt#. Acesso em: 18 set. 2024.
SANTOS, Raquel A.; COELHO, Wilma de N. B. *Política Curricular e Relações Raciais: o Estado da Arte nas produções da ANPED*. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 4, n. 8, p. 104-127, 26 mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/JX4fq7FNrrp86PRwNd8RmbM/?lang=pt#. Acesso em: 10 jul. 2024.
SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/medo_ousadia.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.
SILVA, Petronilha B. G. *Aprender, ensinar e relações étnico-sociais no Brasil*. Educação. Porto Alegre/RS, 2007. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092. Acesso em: 15 mai. 2024.
SOARES, Nicelma J. B.; COELHO, Wilma N. B. *Pertencimento Racial e Relações Sociais estabelecidas no Espaço Escolar*. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18711. Acesso em: 20 jun. 2024.

ST18

Educação de Autonomia e Alteridade: Experiências e Práticas na/para Construção das Sociedades Contemporâneas Democráticas

Geórgia Pereira Lima, Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque
(Coordenação)

EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS EDUCADORAS DO COLETIVO ERRANTES: O FAZER SOCIAL POR MEIO DAS ARTES

Jardel Silva França[99]
Lucas Santos Nobre[100]
Rafael Nogueira Gomes[101]

Resumo

O presente texto tem como finalidade apresentar parte do trabalho de educação social (Gadotti, 2012) realizada pelo Coletivo Artístico Errantes, as quais suas ações visa promover arte-educação (Duarte, 1983) para além dos muros das instituições de ensino, ocupando espaços culturais do Município de Rio Branco– Acre, que por muitos são esquecidos, tanto por sua localização em bairros periféricos, ou até por desconhecimento por parte da comunidade. A metodologia parte das observações e atuações dentro do Coletivo Artístico Errantes nas atividades desenvolvidas na Escola Álvaro Rocha, em março de 2024 e a 1ª Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco, realizada de 04 a 08 de junho de 2024. Sobressaindo desse trabalho três resultados: 1) desenvolvimento do conceito chamado "Urbanomargibalidade"; 2) a importância de ocupar espaços de cultura tradicionalmente destinados a uma parcela de sujeitos e sujeitas que são interpretados socialmente como a elite da sociedade rio-branquense; 3) exemplificar que a riqueza da arte excede os materiais tidos como excelência, visando introduzir o uso de instrumentos presentes no cotidiano.

Palavras-chave: Errantes. Fazer social. Arte-educação.

INTRODUÇÃO

[99] Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (PPGLI/ Ufac). Filiado à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN). Membro do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). Membro das Equipes curatorial e de publicações do Coletivo Artístico Errantes.
[100] Discente do Curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre - Ufac. Bolsista do Programa de Iniciação Cientifica - Pibic/CNPq, com o projeto intitulado "Entrecruzos socioculturais: os enunciados dos "corpos" e o mosaico étnico nas/das Interamazônica" com vigência de 2024 a 2025. E-mail: lucasnobre1508@gmail.com
[101] Discente do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre. Participou como bolsista no programa de iniciação à docência, como também atuou no Grupo de Pesquisa em Práticas Decoloniais Freirianas.

A educação é um campo complexo e cheio de meandros cujo domínio completo é inalcançável, por isso o educador tem como um dos seus principais papéis a formação contínua, levando em seus princípios os ensinos de Paulo Freire (1921-1997). Nesse sentido, é importante estar ciente do meio em que está inserido como educador, ora o meio social, político e cultural, e assim desenvolver metodologias capazes de dialogar com as pessoas das quais está encarregado de ensinar, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Dessa forma, este tem como finalidade apresentar parte do trabalho de educação social (Gadotti, 2012) realizada pelo Coletivo Artístico Errantes, as quais suas ações visa promover arte-educação (Duarte, 1983) para além dos muros das instituições de ensino, ocupando espaços culturais do Município de Rio Branco–Acre, que por muitos são esquecidos, tanto por sua localização em bairros periféricos, ou até por desconhecimento por parte da comunidade.

Ao realizar tais ações envolvendo amostra de arte, oficinas e história regional, foi possível entender a importância de trabalhar a arte como ferramenta fundamental na educação, e que mesmo com poucos recursos é possível alcançar resultados como um educador e artista guerrilheiro (Morais, 2001). Portanto, sobressai desse trabalho três resultados: 1) desenvolvimento do conceito chamado "Urbanomargibalidade", que exemplifica que a arte não é feita somente para contemplação de uma determinada classe da sociedade, mas que ela pode ser apreciada, criticada e produzida por todos, independentemente da classe social; 2) a importância de ocupar espaços de cultura tradicionalmente destinados a uma parcela de sujeitos e sujeitas que são interpretados socialmente como a elite da sociedade riobranquense. Neste movimento contrário às normas já estabelecidas são criadas possibilidades de trazer à baila a população que é geralmente invisibilizada pela sociedade e pelo poder público ao não destinar, ou melhor, desenvolver políticas públicas de cunho sócio-cultural para a população mais pobre da cidade de Rio Branco; 3) exemplificar que a riqueza da arte excede os materiais tidos como excelência, visando introduzir o uso de instrumentos presentes no cotidiano, reutilizando-os com novos olhares e atribuindo-os a novas utilidades através de um olhar artístico.

Pensando nisso, a metodologia parte das observações e atuações do Coletivo Artístico Errantes, como as atividades desenvolvidas na Escola Álvaro Rocha, em março de 2024 e a 1ª Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco, realizada de 04 a 08 de junho de 2024. Deste modo, ficou evidente a necessidade de se trabalhar a educação para além das caixinhas padrões, levando o educador a pensar em formas interdisciplinares, como o uso da arte para o ensino de história regional. Assim como também propiciando um trabalho social nas comunidades.

ERRANTES: UMA VOZ DA PERIFERIA CLAMA POR ARTE

O Coletivo Errantes tem seu início dentro da Universidade Federal do Acre (Ufac) - não sendo compreendidos como organismo da instituição, mas algo que transcende os muros enclausuradores da educação formal, onde três jovens, em processo formativo na área de história, se uniram para organizar a 1ª Mostra de arte do Curso de História.

> Os Errantes surgiram a partir da reunião da XXI Semana Acadêmica de História, em 2023, em diálogo com o coordenador do evento, professor Doutor Sergio Roberto de Souza. **Tal movimento teve como proposta a 1ª Amostra de arte do Curso de História, em 21 edições, demonstrando assim nosso pioneirismo**. O projeto tem os artistas Diego Fontenele, Lucas Costa e Josh Souza à frente de sua idealização e execução. (França; Nobre, 2024, *s/p,* grifo nosso*).*

É em meio a essa união de três artistas autodidatas, periféricos, fruto de escola pública, que sem os estudos das academias de belas artes, desenvolveram suas técnicas, enxergando na arte uma forma de democratizar esse espaço que por muito tempo era ocupado apenas pela elite da sociedade acreana.

> O diferencial do nosso trabalho é **facilitar o acesso do público geral às artes, utilizando materiais alternativos que, em sua maioria, são descartados ao perderem seu uso primário.** Aos fazermos isso, vemos na arte uma forma de preservar o meio ambiente e darmos outras perspectivas de se pensar a arte, indo para além da tela e do pincel (não os desprezando-os), mas ampliando os horizontes para se pensar uma "arte educadora". (França; Nobre, 2024, *s/p,* grifo nosso*).*

Dentro do campo das artes, enveredamos por conceitos e concepções para alinharmos aos campo que melhor orientaria, ou melhor, alinhava-se à essência dos Errantes. Nesse processo, esbarramos na ideia de ocupação, assalto da periferias, algo que trouxesse uma ideia de ocupação de espaços culturais pelas pessoas periféricas. Assim, chegamos à ideia de Urbanomarginalidade.

> **A palavra OCUPAÇÃO** não estava tão em alta como está agora. E ocupação é mais interessante ainda, o termo fala sobre cumprir um papel, preencher uma função e não apenas existir num espaço, muito se fala sobre ocupar, mas **para os ERRANTES esse ato está estreitamente ligado com o ato de trabalhar para se manter no espaço ocupado, dando possibilidade de ocupar outros espaços mediante empenho**. E quem conhece o coletivo sabe o quanto a gente trabalha. Nada mais justo então que usar uma palavra que nos defina.
>
> **Urbanomarginal** veio de uma concepção mais maluca ainda, estávamos tentando buscar algo que nos definisse mais do que apenas suburbanos com subempregos. Então cai em alguns conceitos como marginal gentrification, que definem pessoas que não apenas estão nessas condições, mas que não aceitam e não se conformam em como o ambiente urbano se mantém asfixiando as pessoas, com suas rotinas malucas, tempos curtíssimos de qualidade e lazer e salários ínfimos.

> Tive uma luz de usar esse termo em uma palavra só. E acabou ficando e **hoje o coletivo todo se considera artistas Urbanomarginais com muito orgulho, quebrando esse vínculo na nossa rotina urbana e assimilando suas nuances nas nossas obras**. (Fontenele, 2024, *s/p*, grifo nosso).

É pensando a Urbanomarginalidade para além do seu sentido teórico, mas em seu sentido prático de possibilitador, ou melhor, democratizador das artes, que os Errantes vem conduzindo suas práticas de arte-educadora, levando o acesso às comunidades desassistidas pelo poder público, pois "não perdemos o olhar educador, tencionado no campo das artes, educando-nos, ao aprimorarmos nossos olhares sobre o que produzimos, e dando um retorno educacional, mostrando que é possível unir saber científico e saberes não acadêmicos" (FRANÇA;NOBRE, 2024, *s/p*).

No decorrer deste trabalho, traremos duas ações desenvolvidas pelo coletivo: as atividades desenvolvidas na Escola Álvaro Rocha, em março de 2024 e a 1ª Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco, realizada de 04 a 08 de junho de 2024.

ARTÍSTICO EDUCADOR PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE: O FAZER SOCIAL

O território acreano frequentemente enfrenta problemas climáticos, desta forma, enchentes e outros fenômenos climáticos tornam-se corriqueiros e anualmente instaura-se na capital e no interior do Estado, gerando desespero e impactando diretamente na economia da região e, principalmente, no bem-estar dos cidadãos. Todavia, a parcela mais afetada da população encontra-se nas áreas periféricas, principalmente aos arredores de igarapés e do Rio Acre, gerando situações de vulnerabilidade social em decorrência da falta de auxílios e planejamento urbano voltado para evitar a elevação do nível da água em ambientes urbanos.

Movidas pelo desespero, é comum que as pessoas afetadas por essas adversidades climáticas da região retirem-se de suas casas de maneira apressada e passem a residir temporariamente em abrigos improvisados fora do alcance das águas do rio.

> Nesse contexto, quem mais sofre são as crianças que, além de serem expostas a essa triste realidade, ainda são obrigadas a deixarem de frequentar suas escolas e a ver seus locais de ensino e aprendizagem como suas casas improvisadas. Devido a isso, a formação dessas crianças como sujeitos humanos, integrados à sociedade é totalmente prejudicado. (Nobre; Gomes, 2024, *s/p*, grifo nosso)

Encontrando-se neste contexto socioambiental, na tarde de março de 2024, o Coletivo Artístico Errantes em parceria com o Moto Clube Loukas MC - AC,

buscou realizar ações sociais direcionadas ao público infantil que estavam alojadas de maneira improvisada e precária em abrigos escolares. O foco principal das atividades era utilizar-se da educação e da expressão artística como um apoio emocional para as crianças instaladas nestes locais.

O abrigo selecionado situava-se na escola Álvaro Viera da Rocha, no bairro Conquista. Nesse local estavam alocadas cerca de 20 crianças, com idades entre 4 a 15 anos. Para a realização das atividades, o Coletivo Errantes utilizou duas caixas de materiais diversos, no intuito de evitar ao máximo limitar a criatividade artísticas, proporcionando a oportunidade de explorar e desenvolver sua engenhosidade, incluindo oficinas de pintura, desenho e origami. Além disso, foi realizada a doação dos materiais após o término das ações no objetivo de dar continuidade à dinâmica de forma individual.

> Sentamos em um círculo, exceto aqueles que ficaram responsáveis por outras tarefas, e utilizamos os materiais disponíveis, como pincéis e cartolinas, para promover um espaço de entretenimento diante daquele caos que estava instalado na cidade. No primeiro momento, procuramos as dificuldades e exigências das crianças e fomos tentando aliviar a tensão e a tristeza, visto que a maioria dos pais estava em uma luta para resgatar seus pertences e afins. (Nobre; Gomes, 2024, *s/p*, grifo nosso)

Após a oficina de desenho e conversas sobre variados assuntos, os integrantes do Coletivo passaram o restante da tarde participando de algumas brincadeiras típicas, visando descontrair o ambiente. Apesar do momento difícil, as atividades serviram de refúgio para as crianças que passavam por um momento de crise, auxiliando os pais que raramente possuíam disponibilidade de tempo para cuidar de seus filhos devido ao contexto que encontravam-se.

De modo geral, a ação ocorrida na Escola Álvaro Rocha foi uma experiência que serviu para comprovar a ideia de que oficinas artísticas e a arte educacional não prende-se ao ambiente puramente acadêmico, e que quando posto em prática pode gerar resultados satisfatórios, trabalhando além do macro da situação.

1ª SEMANA CULTURAL DO PARQUE CAPITÃO CIRÍACO: O MAIOR SERINGAL URBANO DO MUNDO

O Coletivo Artístico Errantes desde sua fundação em 2023, assumiu a postura de sempre trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar, evitando a rotulação de arte por arte, mas sim de usá-la de suas complexidades como pilar central de uma educação de múltiplas áreas, como a História, Biologia, Geografia e outras. Dessa forma, o Coletivo usa a expressão artística para levantar discussões ambientais amazônicas, socioeconômicas e da sociedade em sua totalidade.

Foi trabalhando em ressonância com essa visão que as ações do Coletivo Errantes chegaram ao conhecimento de Frank Costa, Coordenador Geral do Parque Capitão Ciríaco. Em conversa com o coordenador, foi proposto que o Coletivo tivesse total autonomia para organizar um evento cultural nas mediações do parque, e após uma visita às imediações, foi notada a importância histórica e social que o espaço tem para as populações do Acre, seja ela de qual classe social.

Através do estudo da história regional do Acre para o melhor entendimento de quem foi o Capitão Ciríaco e sua importância, bem como o significado de termos o maior Seringal Urbano do mundo, e assim surgiu a ideia de realizar a 1° Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco. A Semana foi concebida com a intenção de que fossem realizadas guias através do Parque, contando sua história e o impacto para a preservação socioambiental da Amazônia.

> Falar do Parque é remontar a História do Acre, voltar ao período conhecido como *Batalha da Borracha*, quando vieram para este território homens e mulheres em busca de melhores condições de vida, os *Soldados da Borracha*. Foi nessa peregrinação de pessoas, em sua maioria, do que hoje conhecemos como Nordeste, que para cá veio o negro maranhense, Capitão Ciríaco, que formou seu seringal, com seringueiras de cultivo e, futuramente, após o conflito conhecido com *Revolução Acreana*, fez daquele lugar sua moradia. (França, 2024, *s/p*, grifo do autor*).*

Entre as várias atividades organizadas pelo Coletivo Errantes estava uma mostra de arte totalmente inédita criada pelos artistas do Coletivo, onde tinha como temática a história do Acre, religiosidades da floresta e lendas da Amazônia, como a “Mapinguari”.

Figura 1: Arte produzida em material reaproveitado representando um dos símbolos dos seringueiros. Título "Reflexos Amazônicos", 2024, por Lucas Nobre

Fonte: Arquivo pessoal do Coletivo Artístico Errantes

Figura 2: Arte produzida em material reaproveitado representando Santa Raimunda/ Alma do Bom Sucesso, uma santa da floresta. Título "Alma do Bom Sucesso, 2024, por Diego Fonte

Fonte: Arquivo pessoal do Coletivo Artístico Errantes

Figura 3: Arte produzida em material reaproveitado representando a lenda Amazônica da Mapinguari. Título, "Punição Natural", 2024, por João Victor

Fonte: Arquivo pessoal do Coletivo Artístico Errantes

Outra atividade presente no cronograma da Semana Cultural foram as oficinas de desenho livre, onde os membros do Coletivo realizaram conversas com pessoas da comunidade residente do entorno do Parque, como o bairro 6 de agosto e também com alunos da Escola Pública Estadual Maria Angélica de Castro. Pois conversa, foi proposto que se fizesse artes de forma totalmente livre, usando papel, lápis, tintas, folhas de árvores ou qualquer outro elemento da natureza presente no Parque.

O objetivo dessa oficina foi trabalhar a arte como ferramenta para educação e ensino, nessa perspectiva os oficineiros utilizaram do conceito de arte-educação (Duarte, 1983), pensando nas expressões artísticas para além da diversão ou hora do lazer. Vejamos os questionamentos que João Francisco Duarte Júnior tem a dizer sobre arte,

> [...] Será que a arte, na vida do homem, não é algo mais do que simples lazer? (Se bem que o lazer é importantíssimo.) Será que, espremida entre as disciplinas "sérias", as aulas de arte não estariam relegadas a segundo ou terceiro plano pelo próprio sistema educacional? Será que não haveria uma forma de a arte contribuir mais efetivamente para nosso desenvolvimento? (Duarte Jr, 1983, p.10).

Foi refletindo nessas questões que as atividades executadas durante a oficina foram idealizadas, elaboradas e aplicadas. O público presente na atividade foi um quantitativo de 100 pessoas, entre alunos, professores e comunidade externa. A educação popular foi eixo central nas realizações das ações, isso se dá pelo Coletivo ter em sua identidade o pensamento social de sempre priorizar a comunidade como base da sociedade a qual vivemos.

> Se entendermos a educação popular como educação social, levando em conta a sua longa tradição no Brasil, não podemos afirmar que a educação social seja propriamente uma novidade hoje no Brasil. O que é novidade, sim, é o seu desenvolvimento recente e o crescente debate

> em torno da pedagogia social. Talvez a novidade esteja mais no interesse acadêmico em torno desta questão e a consequente estruturação da educação social como área de produção acadêmica e de formação profissional. (Gadotti, 2012, p. 9)

O Coletivo trabalha para além dos muros de instituições, as intenções são sempre com a comunidade, está presente na periferia, é da ação tanto quanto da teoria, está constantemente praticando um fazer social. Mas mesmo formado nessa gênesis, o Coletivo sabe a importância das produções acadêmicas, pois através delas todo o conhecimento, teorias e estudos gerados poderão ser disseminados nas Universidades e Escolas. Como dito por (Gadotti, 2012), o interesse nas práticas educacionais sociais está cada vez mais em alta e é nosso dever como educadores continuar disseminando esses fazeres.

Figura 4: Material de divulgação da 1° Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco.

Fonte: Arquivo pessoal do Coletivo Artístico Errantes

A 1° Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco finalizou com um piquenique ao ar livre com os alunos da Escola Pública Estadual Maria Angélica de Castro, que trabalha com o ensino fundamental - anos iniciais. Foi um dia de brincadeiras, guias históricas e contemplação da natureza. Esse evento gerou um grande impacto nas pessoas que participaram, assim como produção escrita para a "Coluna Errantes" vinculada ao Jornal Agazeta.net e em artes produzidas pelos artistas para o acervo do Parque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações do Coletivo Artístico Errantes em pouco tempo se mostraram de grande impacto social e acadêmico. Foi começando com um ato simples, como desenhar em um pedaço velho de madeira jogado no lixo, que vislumbrou um

universo de possibilidades para um ensino interdisciplinar. Em uma conversa com um dos artistas do Coletivo, José Lucas, ao questionar como ele conseguia desenhar de forma tão perfeita um braço, foi possível enxergar uma aula de anatomia na sua forma simples e descontraída de explicar como funcionam os músculos do corpo humano. Em outra conversa, com o artista Diego Fontenele, perguntado como é possível desenhar tridimensionalmente e em escala reduzida, em palavras de fácil entendimento o artista conseguiu explicar conceitos matemáticos básicos.

Foi através dessas conversas do dia a dia que o Coletivo resolveu que deveriam ir para além dos muros das instituições, que sua forma de ensino deveria ser presente nas comunidades, nas periferias e principalmente nos lugares de memórias, onde muitas dessas histórias foram construídas por pessoas que nasceram e cresceram em bairros históricos como o 6 de agosto, mas que são renegados como periféricos e perigosos por uma sociedade hipócrita que pregam ideologias vazias de discursos acalorados e de pouca ação.

O bairro 6 de Agosto, onde aconteceu a 1° Semana Cultural do Parque Capitão Ciríaco, sucedeu um momento de virada nas ações do Coletivo, foi no momento da criação, organização e execução dessa atividade que compreendemos o verdadeiro significado de ocupar espaços culturais e históricos de nosso Estado do Acre. Ao refletir sobre o cenário social da nossa sociedade acreana, ficou estampado em cada metro quadrado desses lugares o roubo feito por uma classe elitista, que julga tais lugares pertencentes a si e seus iguais, e aqueles lugares que eles julgam inadequados, como o próprio Parque Capitão Ciríaco localizado em um bairro periférico, essas "elite" a relegam ao esquecimento e isolamento.

Sabemos que esses lugares de cultura e memória pertencem a todos, que cada pessoa, independente de sua posição social/financeira, é parte deles. Portanto, vemos no ato de ocupar esses espaços com produções culturais, sociais e acadêmicas como uma forma de resistência, de mostrar que os museus, as universidades, os parques e tantos outros lugares também são nossos, e não importa se não possuímos bons recursos, materiais caros, cursos prestigiados e viagens para a Europa, porque viemos para mostrar o poder que uma educação interdisciplinar, uma educação social, uma educação freiriana é capaz de fazer em uma sociedade que a muito só vive de aparências, o Coletivo chegou para mostrar a diferença que a arte e educação tem na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

DUARTE JR, João-Francisco. **Por que arte-educação?**. Papirus Editora, 1983.

FONTENELE, Diego. Da periferia à galeria: Ocupação Urbanomarginal. **Coluna Errantes**, 31 mar. 2024. Disponível em: https://agazeta.net/da-periferia-a-galeria-ocupacao-urbanomarginal/. Acesso: 14 out. 2024.

FRANÇA, Jardel Silva. Varadouros na cidade de Rio Branco: 1ª Semana Cultural no Parque Capitão Ciríaco. **Coluna Errantes**, 2 jul. 2024. Disponível em: https://agazeta.net/varadouros-na-cidade-de-rio-branco-1a-semana-cultural-no-parque-capitao-ciriaco/. Acesso: 18 out. 2024.
FRANÇA, Jardel Silva; NOBRE, Lucas Santos. Do rabisco no papel ao mundo da arte educadora. **Coluna Errantes**, 12 mar. 2024. Disponível em: https://agazeta.net/do-rabisco-no-papel-ao-mundo-da-arte-educadora/. Acesso: 14 out. 2024.
GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária. In: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012
NOBRE, Lucas; GOMES, Rafael. Artístico educador para além dos muros da universidade: o fazer social. **Coluna errantes**, 29 mar. 2024. Disponível em: https://agazeta.net/artistico-educador-para-alem-dos-muros-da-universidade-o-fazer-social/. Acesso: 19 out. 2024.

PIBID/HISTÓRIA/UFAC: COMPLEXIDADES, INTERDISCIPLINARIDADES E TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Geórgia Pereira Lima[102]

Resumo

Este estudo aborda a formação docente no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), com foco no curso de História da Universidade Federal do Acre (Ufac), no período de 2022 a 2024. A pesquisa busca explorar as complexidades do processo formativo, com ênfase nas práticas pedagógicas que envolvem a docência e a produção de conhecimento. O objetivo é investigar as dimensões da formação docente, considerando a construção de saberes históricos e interculturais, e as contribuições do trabalho coletivo no Pibid. A metodologia empregada é baseada no método ensino-pesquisa, que se aplica à prática pedagógica realizada nas escolas parceiras. O estudo destaca a importância da interdisciplinaridade e da atuação coletiva no desenvolvimento das competências dos futuros professores, com foco na desconstrução de uma História tradicional e colonizada, propondo uma abordagem mais crítica e inclusiva. A pesquisa também reflete sobre as habilidades éticas, políticas e técnicas necessárias para a formação docente, enfatizando a relevância do trabalho em equipe e da atuação consciente do papel social do educador. Os resultados indicam que o processo formativo no Pibid/História/Ufac favorece a reflexão crítica, a construção de saberes colaborativos e a valorização de práticas pedagógicas que consideram as diversidades culturais e históricas, além de preparar os futuros docentes para enfrentar os desafios da educação contemporânea, que exige profissionais com competências inter e transdisciplinares.

Palavras-chave: Ensino de História. Ensino-pesquisa. Formação docente.

[102] Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP/2014). Pós-doutorado em Ensino de História (UNIFAP/2021). Pós-doutorado em Ciências da Religião (2023). Mestra em História do Brasil (UFPE/2002), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (1997) Graduada em História (1996). Professora da Universidade Federal do Acre (Ufac), Coordenadora dos Cursos de Bacharelado em História (2017-2021) e Licenciatura em História (2022/2024). Integrante do Núcleo do LIFE (CAPES/UFAC); Grupos de Pesquisas (CNPq). Atualmente é Diretora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/UFAC, 2024-2027). Coordenadora Pibid/História/Capes, (2014/2026). Em Pós-doutoramento em Sociologia (UfAM/2025). E-mail: geo833@gmail.com

INTRODUÇÃO

O contexto sócio educacional da cidade de Rio Branco- Acre, constitui um dos aspectos significativos ao cenário nacional e regional, uma vez em que assume no complexo Arco Norte uma territorialidade das Amazônias, com suas diversidades e complexidades de ser uma capital/estado de dimensões fronteiriças internas e com nações latinas, aspecto que não poderá ser negligenciado tendo em vista o trânsito de pessoas entre espaços fronteiriços em que a capital torna-se uma unidade de convergência tanto de intelectuais quanto de movimentação de negócios públicos e privados. Assim, temos o município de Rio Branco constituído por uma população de 364.756, em que a maioria é residente na área urbana, conforme o último Censo Demográfico (IBGE, 2022. O município é organizado em 15 regionais, sendo 5 rurais e 10 urbanas, sendo que nestas se articulam cerca de 110 bairros.

Nesta perspectiva, o Pibid/História/Ufac esteve presente em dois zoneamentos urbanos significativos: Tancredo Neves, com ponto de atividades o bairro Xavier Maia, onde fica situado o Instituto Federal do Acre (Ifac) e a Baixada da Sobral, onde se localiza no bairro João Eduardo a Escola de ensino fundamental Marilda Viana Gouveia. Ao realizar atividades nestas escolas parceiras, pólos extremos da cidade de Rio Branco-Ac, está intrinsecamente ligado à análise de conjuntura da educação rio-branquense, uma vez em que as escolas georreferenciadas destes bairros refletem contextos históricos, socioculturais e político-econômicos significativos para pensar a formação a partir da perspectiva de uma educação outra, tendo como referência o "Bem viver" (Lima, 2023).

Portanto, a situação e as bases de incidência em que o ensino de história acreano manifesta um conhecimento histórico, se torna o foco da formação Pibid/História /Ufac, os desafios tais como: conflitos de gerações em sala de aula, necessidade de devolver uma educação antirracista e avesso a intolerância religiosa (preconceito as religiões de matriz africana/afro-brasileira), fortaleceu a premissa de um fazer pedagógico a partir da ideia do "bem viver" e, constituir uma metodológica desenvolvida no curso de aperfeiçoamento, sob o título- Ensino de História-Pan Amazônia: fronteiras e saberes de matriz africana, indígenas e populações tradicionais.

METODOLOGIA

A perspectiva em desenvolver habilidades e competências, permitiu entrever as potencialidades da formação do Pibid-docência em História numa prática pedagógica consciente, através das atividades do Pibid/História/Ufac, articulada ao saber "fazer bem" (Rios, 1998) para o uso de diversas linguagens, sem perder o foco das questões do avanço das tecnológicas na/para a educação.

Assim, as discussões e o exercício experimental de experiências Pibid docência foi baseado em estudos decolonias que conduzindo as reflexões acerca da base nacional e dos currículos de história, tanto da academia como da educação Básica, principalmente, a partir da base curricular do Instituto Federal (IFAC) e do Currículo de Referência Único do Acre– CRUA (SEE/2018) para o Ensino Fundamental, bem como, do Ensino Médio (SEE/2019) com aplicação da metodologia de Paulo Freire[103], articulada do ensino-pesquisa a partir do eixos temáticos: Colonização: Diásporas, deslocamentos, signos de religiosidades e modos de vida nas Amazônias; História de gênero, Lutas, movimentos sociais, ambientalismo e direitos nas Amazônias e Colonialidade e Pedagogia Decolonial para refletir o Ensino de História.

Nesse sentido, o ambiente escolar e a sala de aula passam a ser entendidos como lócus integradores de um processo de ensino-aprendizado mais amplo que permite pensar o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, que durante o processo, o planejamento das atividades, conduziram a estas dimensões realizadas em formato presencial e online. Para tanto, partimos das reflexões de Paulo Freire (1996) e Geórgia Lima (2021), Catherine Walsh e Vara Maria Candau (2018); Edgar Morin (2000) e, ainda, estudos acerca do colonialismo, entre outros como Mamani, 2010; Maldonado-Torres, 2009; Quijano, 1997, Acosta, 2016.

Assim, o contexto educacional, aqui entrevisto pela georreferenciação das escolas-campo Pibid/História/Ufac, as quais estruturam um eixo de pesquisa por zoneamento em que expõem confluências socioculturais e político-econômicas problematizadores que evidenciam inquietações, tais como: que e como articular o "bem viver" ao fazer pedagógico da História? Sobressaindo três questões que conduzirão uma análise comparativa das fontes: Que ensino temos? Quais os desafios para pensar outro fazer docente? Que ensino queremos alcançar? Entre os resultados possíveis, da articulação teórica e prática visando a formação a partir do Pibid/História/Ufac está a perspectiva da compreensão acerca da conjuntura do Ensino de História acreano para consolidar uma proposta e, pensar que os desafios do ensino, na perspectiva do "bem viver", esteja numa formação pedagógica para as sensibilidades.

Sob outra lógica, o cronologia do projeto possibilitou em estrutura de quatro etapas, constituir um caminho metodológico manifestado no processo didático pedagógico, que pensa a ciência numa dimensão teórica-metodológica

[103] Vale ressaltar que as obras freirianas: Pedagogia da Pergunta (Paz e terra, 1985), Pedagogia da Esperança (Paz e Terra, 1992), Pedagogia da Autonomia (Paz e Terra, 1996), Pedagogia da Indignação (Unesp, 2000), Pedagogia: Dialogo e conflito (Cortez, 2000) Pedagogia do Oprimido (Paz e Terra, 2018) e seis equipes do Pibid/História: (equipe da pesquisa, equipe de eventos, equipe formativa, equipe pedagógica, equipe financeiro e equipe digital), constituídas por bolsistas, remunerados e voluntários, desde o início da organização para efetiva execução do projeto realizavam o trabalho coletivo integral, uma vez em que bolsistas eram integrados a equipe de acordo com sua afinidade e visando a partir do trabalho em equipe o protagonismo acadêmico.

dos conteúdos articulados pela prática do ensino-pesquisa e considera a formação Pibid-docência pensando o profissional integral, como um ser com sua individualidade de vivências, experiências coletivas, numa abordagem do "bem viver" (Lima, 2023).

Estrategicamente os encontros temáticos, presenciais e, ou, online, potenciam um processo de integração entre equipes, além supervisores dos gestores, pensar também a equipe de coordenadores pedagógicos, objetivando o acompanhamento dinâmico das ações do Pibid/História/Ufac nas Escolas-campo.

Nesta perspectiva a agenda ensino-pesquisa conduziu o encaminhamento/apresentação de bolsistas por meio da dinâmica dos eixos temáticos em escolas-parceiras, bem como, dos estudos e análises realizadas, sobressaindo daí maior possibilidade de uma efetiva comunicação em razão da mobilidade que o planejamento ofereceu ao processo de gestão pedagógica do Pibid/História/Ufac.

Isso implica, perceber a importância que a comunicação com uso da tecnologia e das mídias digitais, principalmente, durante os estudos do meio escolar com a confluência do mapeamento do público de cada unidade de ensino, proporcionando as condições necessárias a constituição de um "olhar" sensível.

Portanto, as oficinas de estudos temáticos desenvolvidas e análise dos currículos para uma implementação metodológica com base no ensino-pesquisa e de o curso de aperfeiçoamento, possibilitou o desenvolvimento das habilidades e competências base de experiências pedagógicas exitosas no contexto escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A complexidade da formação Pibid-docência recai sob a premissa da competência coletiva e integradora durante as atividades de cada etapa, articuladas entre si por indicadores.

No primeiro trimestre (2022) a organização e orientação expôs o envolvimento de gestores, professores e bolsistas. Assim, a partir de encontros com gestores para apresentação simultânea do projeto Pibid/História/Ufac, desenvolvido nas escolas e de seus protagonistas, que nos permite frisar que o encaminhamento dos bolsistas (IDs) após o primeiro encontro, se efetivou sob uma dinâmica de atuação dos eixos temáticos da agenda ensino-pesquisa nas unidades-parceiras.

Assim, iniciaremos a inserção e aproximação dos/as pibidianos/as no "chão" escolar a partir de uma investigação na escola-campo, com uso da ferramenta "estudo do meio" tomamos conhecimento da unidade escolar e de seus labirintos. Sobre outro prisma, reconhecendo a importância dos estudos da BNCC/Área de História e Currículo de História para Educação Básica (SEE/2018/2019) permitiu identificar nas unidades parceiras os parâmetros de

funcionamento do ensino, possibilitando compreender a dimensão conceitual escolar de forma a garantir que o ensino-pesquisa e suas subdivisões temáticas por eixo temático, permitiu às equipes do Pibid/História elaborar estudos específicos envolvendo a História e Cultura africana, afro-brasileira, afro-indígena; indígena e comunidades tradicionais. Somado a esta visão do ensino o conhecimento universo escolar sob a perspectiva de grupo de pertencimento, serviu de base para a implementação das atividades do Pibid/História/Ufac.

Durante o segundo trimestre (2023), o ensino-pesquisa como uma metodologia ativa e inovadora. É bem verdade que o ensino com pesquisa não é uma perspectiva nova na Área de História (Peixoto, 2015). Contudo, o ensino pesquisa amplamente desenvolvido durante a realização do pós-doutoramento (Lima, 2021) baseado no pensamento freiriano "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 1996, p. 25), nos permitiu pensar tanto uma metodologia quanto a estrutura dos três eixos do ensino-pesquisa: Colonização: Diásporas, deslocamentos, signos de religiosidades e modos de vida nas Amazônias; História de gênero, Lutas, movimentos sociais, ambientalismo e direitos nas Amazônias e Colonialidade e Pedagogia Decolonial para refletir o Ensino de História. Visando o domínio básico para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Sob a ótica de pensar um ensino outro da História, se promoveu o Curso de aperfeiçoamento "Ensino de História e Pan-Amazônia: fronteiras de saberes de matriz africana e indígenas e população tradicional" (Proex/Ufac, 2023) com a aplicabilidade da dimensão metodológica do ensino-pesquisa e a história ensinada, envolvendo os professores das escolas, bolsistas (IDs), a comunidade acadêmica e profissional da educação interessados na temática. A perspectiva foi assegurar uma maior interação no universo escolar, visto que em cada disciplina o bolsista teve um mês para pensar e analisar a unidade de ensino sob a temática daquele estudo e efetivar um diálogo mais apropriado numa visão mais contributiva, além de socializar os resultados dos seus estudos.

A interação entre bolsista e escola de forma significativa, sob a temática do "Bem viver" como uma oportunidade de pensar um ensino outro de história, uma vez que a atividades foram desenvolvidas a partir da produção histórica de relatos, depoimentos, memórias, documentos oficiais, filmes, literatura uma forma de ampliar o repertório didático e documental que, por vezes, continuam a refletir abordagens tradicionais aos temas históricos.

Nesse sentido, o ambiente escolar é entendido e vivenciado como o lócus de uma história outra para o ensino, sobressaindo daí a produção de conhecimentos que serão socializados através de evento acadêmico, envolvendo as escolas e o Pibid/História/Ufac.

Portanto, vivenciamos a partir da dinâmica de encontros, uma integração consolidada no conhecimento e em aspectos educacionais, capazes de evidenciar uma formação articulada ao tripé: o cotidiano escolar, o fazer docente e a formação acadêmica.

A interdisciplinaridade na formação Pibid-docência

Pensar a extensão do Pibid/História/Ufac no contexto escolar é parte de sua base de fundamentação da organização do trabalho por projetos de intervenção que permite o reconhecer a importância da flexibilidade organizativa, para além da linearidade curricular, mas a integração por eixo temático numa dinâmica "espiral", permitindo maior inter-relações entre fontes para diferentes abordagens considerando o cotidiano desafiador do lócus escolar e da sala de aula, numa perspectiva articuladora dos saberes, num ciclo ativo (Morin, 1981), percebendo que na metodologia do ensino-pesquisa (Lima, 2021) "todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida" (Hernández, 1998, p.48).

Assim, tomando aqui o conceito "transgressão" constituído do Fernando Hernández para pensar a educação e a perspectiva do Pibid/História/Ufac como projeto integrador e produtor de conhecimentos e nesse sentido "transgride" o modelo tradicional da educação rompendo com o eurocentrismo estrutural que compartimentalizar o conhecimento e silencia saberes outros compartimentados importante lembrar que o projeto por si não é uma metodologia, mas uma possibilidade de reflexão escolar e, consequentemente, as sua função no contexto social acreano.

Assim, há alguns elementos para reconhecer uma prática interdisciplinar (Fazenda, 2010): (a) Como forma de sabedoria, como um sentido do conhecimento que se baseia na busca de relações que ajude a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade; (b) Como referência epistemológica que restabelece 'o pensamento atual como problema antropológico e histórico chave', o que leva a abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar; (c) Como concepção do currículo que adota formas tão díspares como a que coloca globalização na sequência de programação desde a qual podem relacionar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, como propõem as atuais reformas de países como o Brasil e a Espanha (Henandez, 1998, p.34).

Neste sentido, a base metodológica proposta pelo Ensino-pesquisa (Lima, 2021) dialoga com os principais elementos apresentados por Hernández (1998) e, ainda considerando que o ofício de professor pensado por Perrenoud (2000/2002) expõe reflexões significativas acerca do profissional dinâmico, flexível e prudente às diversidades da ambiência escolar, particularmente docente de história, atento às questões que abrangem o/do/no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o Pibid/História/Ufac pensado, enquanto projeto de trabalho, com o uso da metodologia do Ensino-pesquisa a partir das subtemáticas implica questões que envolvem um estudo interdisciplinar. Nesta perspectiva, o ensino aprendizagem desconfia o "enfoque por competências" para o efetivo diálogo entre áreas do conhecimento em razão da aprendizagem.

Vale destacar que a aproximação da História com a Literatura, se devem as novas abordagens das fontes escritas tradicionais e, entra no território da literatura em razão das complexidades envolvendo a vida de indivíduos, sujeitos que forjam no cotidiano experiências de sociais que articulam desejos, paixões, sonhos, delírios; que são expressos nas relações interpessoais e transpessoais no contexto de pensar o amor, a rivalidade, o ódio que se manifestam no meio social, econômico, político e cultural.

Portanto, Pibid/História/Ufac ao incorporar como ato principal da formação que incide no "ensinar" e "aprender", está ligado ao contexto social e, ou, multicultural entre gerações. De forma que o estudo da história entrever a realidade, "o outro", as culturas, modo de vida numa perspectiva decolonial a partir dos saberes, fazeres e práticas socialmente constituídas, particularmente no contexto amazônico, implica dialogar com a geografia, antropologia, filosofia a sociologia e tantas outras áreas do conhecimento para consolidar uma educação outra.

A competência coletiva: a base integradora do projeto PIbid/história/Ufac

Estamos partindo do pressuposto que o Pibid/Capes, ao integrar diferentes sujeitos no campo educacional expõe uma das características norteadoras do projeto Pibid/História/Ufac (2022-2024) que assume por essência o desenvolvimento de competências, por entendermos que a partir destas, temos a oportunidade de conduzir a autonomia dos saberes, do saber fazer bem e, da formação docente, proporcionando distintas mudanças no âmbito de práxis pedagógicas do/a docente de História.

As experiências adquiridas nesses anos como formadora acadêmica, os estudos realizados associado às reflexões desenvolvidas no âmbito do Pibid, tanto como coordenadora de Área ou, Institucional (Lima, 2020), demonstraram, entre outros, os pilares para o exercício do trabalho coletivo. O primeiro, numa abordagem estratégica e de outro modo numa abordagem da gestão de recursos humanos.

Assim, reconhecemos na formação constituída pelo Pibid/História, nesta esteira da experiência, uma formação de múltiplas mãos, porquanto, requer entrever as competências: da organização da formação Pibid/História (nível macro) e competência individual (nível micro). Desta forma, o projeto ao ser pensado sob o eixo da competência saber "fazer bem" a formação e o método ensino-pesquisa desde a primeira à última meta, fora estruturado por etapas que se articularam entre si e estiveram intrinsecamente ligadas a estas duas competências.

Ao instituir a primeira etapa, "ORGANIZAR E ORIENTAR A EXECUÇÃO DO PROJETO", o projeto Pibid/História/Ufac se apresentou como articulador interinstitucional de uma rede pública de educação em diferentes níveis (Ufac/See AC) e, em sua extensão envolveu três unidades de ensino,

porquanto, a habilidade geracional e política de conduzir as diversas competências numa perspectiva de atingir maior competitividade, visando um processo de experiências/experimental exitosas do/no fazer ensino-aprendizagem.

Sob a dimensão do "ENSINO-PESQUISA UMA METODOLOGIA ATIVA E INOVADORA" ao pensar as competências que o Pibid/História/Ufac representa, enquanto núcleo organizacional para realização de um processo formativo competitivo, pautado no saber "fazer bem" (Rios, 2011), identificando as competências individuais (nível micro), estimulando o potencial das diferenças que sejam úteis para a organização formativa docente do Pibid/História/Ufac.

Isto implica, pensar que o método do ensino-pesquisa, ao fazer uso da tecnologia da informação e da comunicação, seja no contexto da formação, atuará tanto como um articulado/condutor das decolonialidades da História e do ensino, quanto de elemento potencializador de competências individuais para interagir com o coletivo organizacional numa perspectiva inovadora das práticas digitais no fazer pedagógico.

Daí sobressai a realização de um curso de aperfeiçoamento que fortaleceu os diálogos interdisciplinares, envolvendo particularmente as áreas de História e Pedagogia, sob o prisma de uma formação do "ENSINO-PESQUISA: DE/DESCOLONIZANDO O ENSINO DE HISTÓRIA" que garantiu aos bolsistas domínio das suas competências do fazer docente comprometido com uma prática educativa freireana e decolonial.

Constituído um caminho para formação docente sob a perspectiva do Pibid/História/Ufac, até aqui apresentada, estou convencida que "BEM VIVER": UMA OPORTUNIDADE DE PENSAR UM ENSINO OUTRO DE HISTÓRIA" oportunizou experiências/experimentais significativas na/da formação acadêmica e docente aos/as - bolsistas, uma vez em que, o trabalho coletivamente constituído nesta etapa assumiu as especificidades para uma autonomia pedagógica que articula e integra a competência individual ao coletivo organizacional do Pibid/História para o alcance dos objetivos a partir de resultados que evidenciará a competência coletiva do Pibid/História/Ufac.

Portanto, baseada numa interação das diferenças socioculturais e intelectual de diferentes bolsistas expôs o empoderamento coletivo que permite entrever que "quando os indivíduos realizam uma tarefa determinada em conjunto, cada um deles contribui com uma competência específica" (Sandberg e Targama, 2007, p. 89) e, na prática mesmo quando cada participante das equipes escola campo assumiu uma compreensão do trabalho coletivo, reafirmou a continua competência organizacional do Pibid/História/Ufac como fator integrador, articulador e interseccional do projeto de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de gestão e didático pedagógico orientadas a partir dos eixos temáticos do ensino-pesquisa se articularam aos conteúdos do professor da disciplina de história, em que os exercícios de leituras durante os estudos para o desenvolvimento do trabalho individual/coletiva de pesquisa e estudos de conteúdo, requer pensar que a leitura ao articular os meios de inter-relacionamentos: texto, contexto e intertexto.

Isso pressupõe uma experiência de leituras e uso de outra linguagens aplicadas ao ensino ensino de história e serviu as releituras de texto/mundo que envolvem a História Social e Cultural identificando conceitos e conteúdos no/do currículos de história como recursos interpretativos e dinâmicos para pensar uma história outra.

No campo do exercício da pesquisa, a lógica do método análise, ensino pesquisa, evidenciou diversos diálogos se intercalaram a partir do Referencial Curricular de História oportunizando uma visão crítica dos usos da metodologia Ensino-pesquisa, sendo importante, as diversas épocas e contextos das escritas de uma determinada autoria trabalhada nos projetos de intervenção pedagógica de cada bolsista.

Neste prisma, a História apresentada no Referencial Curricular de História das escolas-campo, a partir dos conteúdos para o ensino da história escolar tornou possível a partir da aplicação do método ensino-pesquisa se analisar textos literários como documentos e produtos de sua época que cujos autores e os criadores das obras, entendidos como sujeitos que pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações. Estes sujeitos por serem seguidores de determinada corrente artística para além de representantes de seu tempo revelam as intrínsecas articulações socioculturais, políticas e econômicas que o conteúdo carrega em si.

Do mesmo modo, as obras, ao serem lidas na época contemporânea, no caso por alunos, estão impregnadas de outras leituras que já se fizeram desses textos. O poema "Os Lusíadas de Camões", por exemplo, no decorrer de sua história, foi objeto de muitas leituras, tendo-se transformado em livro didático, ao ser devidamente apresentado e comentado por outros leitores e estudiosos com essa finalidade.

Portanto, a pesquisa e escrita, bem como a socialização do conhecimento durante a realização de atividades na escola ou na universidade, a exemplo do I Colóquio: Pibid/Ensino de História: Bem viver, Identidades e decolonialidades na formação docente realizado como processo avaliativo exigiu o domínio da escuta, da escrita e da comunicação de forma que o entendimento e uso língua escrita e falada contribuíram para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura de produção acadêmica com a participação em outros eventos nacionais e internacionais que pibidianos participaram.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ALMEIDA, Silva. **Racismo estrutural**. [Structural Racism]. São Paulo: Pólen, 2019;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOMES. Nilma Lino, **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**, 2011. Disponivel em https://www.geledes.org.br/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-a-lei 1063903;

LIMA, Geórgia, Pereira.; REIS, Marcos Vinicius Freitas. Ensino de história. **Fênix Revista** de História e Estudos Culturais, v. 20, n. 1, p. 390-415, 2023.

LIMA, Geórgia Pereira, **Relatório** de Pós-douramento em Ensino de História, UnifAp, 2021.

LIMA, Geórgia Pereira. IN: O "BEM VIVER": uma oportunidade de pensar um ensino outro de História. **Ensino de História, interculturalidades e formação docente**. Org. LIMA, Geórgia Pereira. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Rio Branco: Edufac, 2023.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez, 2000a.

MORIN, E. e LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maia Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000b.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado;

WALSH, C., Oliveira, L. F.,& Candau, V. M.(2018). **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticaseducativas, 26(83).

Documentos:

ACRE, **Currículo de Referencia Unica do Acre**, SEE/2018.

BRASIL, **MEC**; Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: **SECAD**, 2006.

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: **SECAD; SEPPIR**, jun. 2009. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD/ME, 2004.

POR QUE PENSAR AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NA ATUALIDADE? UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAFS/UFPI

Francisco Romário Paz Carvalho[104]

RESUMO

Neste texto, propomos analisar a perspectiva curricular do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI no que corresponde à abordagem das Tecnologias Digitais na Formação do Pedagogo, tendo como base o que preconiza a TPACK. No campo teórico, utilizamo-nos da TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), traduzido ao português como Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. Quanto à metodologia, este estudo se enquadra numa abordagem qualitativa, de cunho documental. Nesse sentido, como instrumento de coleta de dados nos utilizamos do PPC do curso de Pedagogia ofertado pelo CAFS/UFPI. Os resultados apontam uma lacuna existente no curso de Pedagogia quanto à oferta de disciplinas voltadas para a utilização das tecnologias digitais, bem como não contempla o que preconiza a TPACK.

Palavras-chave: Formação do Pedagogo. Currículo. Prática docente. TDIC.

INTRODUÇÃO

Este texto, fruto de trabalho monográfico realizado no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, propõe como objetivo analisar a perspectiva curricular do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI no que corresponde à abordagem das Tecnologias Digitais na Formação do Pedagogo.

Para a fundamentação dessa investigação elegemos como campo teórico a Teoria conhecida por TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), traduzido ao português como Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo. Essa teoria, proposta por Mishra e Koehler (2006), trata do entendimento derivado das interações entre conteúdo, pedagogia e tecnologias. Assim, o seguinte questionamento guiará nossos passos para a execução deste trabalho, a saber: O currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS, preocupado com a formação de profissionais habilitados para o trabalho docente está fundamentado em práticas

[104] Mestrando em Letras (Área da Concentração: Linguagens e Cultura) pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: frpazc@aluno.uespi.br

contemporâneas, que são capazes de suscitar a utilização das tecnologias digitais na prática docente?

Na tentativa de responder a questão de pesquisa partimos da hipótese de que não somente o curso de Pedagogia do CAFS/UFPI precisa ser revisto, mas também de outras Universidades brasileiras precisam atualizar seus currículos frente às novas demandas referentes à inserção das TDIC no contexto educacional. Dessa hipótese principal, derivamos uma segunda, a de que os cursos de Formação de Professores têm focado no uso das tecnologias ao invés de formar os docentes assentados nas concepções pedagógicas que orientam a prática docente para escolha/uso da tecnologia.

Quanto aos aspectos metodológicos, seguimos os princípios de uma investigação de cunho qualitativa, em que propomos uma análise do PPC (Projeto Político Curricular) do curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS na tentativa de perceber, dentre as disciplinas ofertadas, aquelas voltadas para o uso das tecnologias digitais na prática docente.

Nesse cenário, um dos temas ainda pouco estudado no campo da Pedagogia, em especial no curso ofertado pelo CAFS/UFPI é a formação de professores(as) para o uso das TDIC na prática docente, fato que justifica a proposta por nós esboçada. Além, é claro, de preencher a lacuna existente, a presente pesquisa possibilita a reflexão sobre novas abordagens teórico e metodológicas de TDIC no campo da formação inicial de professores(as). Essa constatação, por seu turno, funciona como um verdadeiro axioma e nos proporciona ânimo e desperta a necessidade de outros estudos que se preocupem com a temática.

TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Para a realização deste estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, entendida como sendo, um campo de investigação que permite uma mediação entre o marco teórico-metodológico e a realidade empírica (Minayo, 2008). Segundo Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa procura responder questões da realidade humana sem preocupação com numerologia de dados. Atrelado à pesquisa qualitativa nos utilizamos como método de investigação a pesquisa documental (Pimentel, 2001).

Assim, para o alcance do que nos propomos adotamos como instrumento de coleta de dados o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. O referido documento está disponível na página oficial do campus, site da Universidade Federal do Piauí- UFPI (disponível em: <https://www.ufpi.br/floriano>).

FORMAÇÃO DOCENTE E TPACK - CONHECIMENTO TECNOLÓGICO E PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO, PARA QUE OS QUERO?

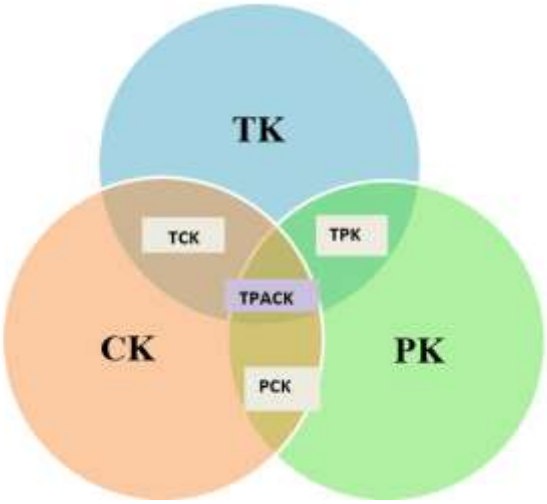
A teoria da TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge)*, atualmente conhecida como teoria *do* Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo, surge baseada na teoria do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986) e inclui na estrutura proposta pelo autor o conhecimento tecnológico (Koehler e Mishra, 2009). Essa teoria surge com o propósito de preencher a lacuna existente a partir dos anos 2000 frente aos avanços tecnológicos que ainda eram rejeitados no campo educacional. De modo que a demanda para o século XXI seria a inserção das Tecnologias digitais, porém, a formação de professores ainda não dispunha de um campo teórico consistente que pudesse mencionar mecanismos para que esse trabalho se tornasse exequível.

Na visão de Mishra e Koehler (2006, p. 1018, grifos nossos) a inclusão do conhecimento tecnológico se faz oportuno e inevitável. Nesse sentido, somente após a sua inserção será possível avançarmos o "modo míope e sistemático" com que tem se trabalhado com as tecnologias no campo escolar. Para os autores, "até compartilharmos uma visão teórica desse campo, nunca teremos um vislumbre do quadro geral que poderia dar sentido e significado aos esforços diários da sala de aula [*o que inclui, certamente, as tecnologias*].

Seguindo a linha de pensamento proposta por Koehler e Mishra (2009) para ocorrer um bom ensino nos dias atuais é essencial considerar três pontos essenciais do conhecimento: conteúdo, pedagogia e tecnologia, somando-se a essas bases a relação que podem estabelecer entre si em concomitância. Essas três bases unidas formam a base da estrutura que compõem a TPACK.

Segundo o que versa a TPACK, o *conteúdo* é visto como aquele que precisa ser aprendido pelos alunos determinado por meio da disciplina, ou área do saber. Já a *pedagogia*, se volta em descrever as estratégias, as práticas, bem como as metodologias a serem utilizadas no desenrolar do ensino-aprendizagem. Por último, as *tecnologias*, envolvem as TDIC como aplicativos e outras ferramentas que auxiliam na condução do conteúdo e da pedagogia utilizada. A *Figura 1* abaixo demonstra como a TPACK está estruturada, bem como os componentes que juntos formam as bases do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo.

Figura 1: Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo - TPACK



Fonte: Elaborado pelo Autor (2024)

Por oportuno, nos parece apropriado pensar no quão vantajoso é a TPACK, principalmente quando mencionamos a formação inicial de professores. Ou seja, a capacitação de profissionais aptos a lidar com as tecnologias de forma pedagógica com finalidades específicas para a promoção de um conteúdo de uma determinada área do conhecimento é, sem dúvidas, uma discussão fértil. Para que não venhamos pisar num terreno movediço é valioso pensarmos nos currículos dos cursos de formação de professores, em especial, nos cursos de pedagogia (foco da nossa investigação), já que este profissional irá atuar nas salas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e portanto, deverá promover um ensino guiado pelos princípios da TPACK, frente, é óbvio, às demandas na qual estamos mergulhados – cultura digital.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No campo do currículo a discussão sobre a inserção das TDIC assume papel de destaque quando se pensa na formação de professores levando em consideração as demandas da atualidade conforme temos argumentado nas linhas acima. Partindo desse pressuposto, decidimos analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia [105]ofertado pelo CAFS/UFPI com a premissa de verificar como estão dispostos o Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo.

[105] É válido frisarmos que o PPC do curso de Licenciatura do CAFS atualmente passa por reformulações, porém, o novo documento anda não encontra-se em vigência, fato que nos coloca a manter a análise do documento registrado em 2011.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, nasceu no segundo semestre do ano de 2009, considerando como ponto de partida a matriz curricular do Centro de Ciências da Educação *campus* Ministro Petrônio Portela e posteriormente adaptado conforme a realidade do próprio CAFS. O curso conta com um período de integralização mínimo de 04 anos e máximo de 06 anos e é composto por regime letivo de bloco seriado semestral, sendo ofertado nos turnos Diurno (matutino e vespertino) e Noturno, sendo autorizadas cerca de 80 vagas por ano letivo distribuído entre 40 vagas no primeiro semestre e 40 vagas no segundo semestre. O egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia do CAFS poderá atuar em três eixos principais: **Docência** (que contempla Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental); **Gestão Educacional** e **Educação em Espaços não-escolares**. O curso está estruturado da seguinte forma, conforme segue o *Quadro 1*:

Quadro 1: Composição do curso de Pedagogia ofertado pelo CAFS/UFPI

Disciplinas de Formação Obrigatória (OB)	2685 h
Disciplinas de Formação Opcional (OP)	120h
Atividades Complementares	120h
Estágio Supervisionado de Ensino	315
Carga Horária Total do curso	3.240h

Fonte: PPC – CAFS/UFPI

Conforme o *Quadro 1* acima o curso de Pedagogia ofertado pelo CAFS/UFPI possui uma carga horária total de 3.240 horas distribuídas entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, atividades complementares e estágio supervisionado de ensino. De posse desses conhecimentos sobre a estruturação do curso, realizamos uma análise documental minuciosa do PPC do curso procurando analisar se a estrutura e a organização do curso possibilita o desenvolvimento do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo, durante a formação inicial dos Pedagogos formados pela instituição. Para cumprir com este ensejo adotamos como critérios de análise as ementas das disciplinas na tentativa de evidenciar se estas favorecem e estão alinhadas conforme preconiza a TPACK, assim como buscamos compreender quais as orientações das práticas educativas para o uso das TDIC.

Implementamos, pois, uma busca analítica procurando evidências que pudessem demonstrar se o referido documento mencionava o termo tecnologias. Nessa empreitada, encontramos no item 4 do documento onde versa sobre *As*

competências a serem desenvolvidas na formação do Pedagogo, tópico 07, o seguinte trecho:

> Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das *tecnologias de informação e comunicação* adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas (UFPI, 2011, p. 15, grifos nossos).

O PPC do curso de Pedagogia do CAFS/UFPI apresenta conforme visto acima a influência das tecnologias no contexto escolar, assim como fora dele, já que regulamenta enquanto competência atribuída ao Pedagogo egresso do curso a capacidade de relacionar as linguagens aplicadas à educação, comprovando domínio com o uso das tecnologias. Em outro momento, o documento relata que o currículo do curso preocupado em garantir uma formação articulada com a atualidade dispõe de Laboratório de Informática propiciando a garantia do "[...] desenvolvimento de atividades propiciadoras da articulação entre as *novas tecnologias da comunicação e informação* e o campo da educação[...]" (UFPI, 2011, p. 45, grifos nossos).

Ao analisarmos o perfil do egresso formado pelo curso de Pedagogia do CAFS, encontramos a seguinte pontuação: "[...] produção e difusão do conhecimento científico e *tecnológico* do campo educacional [...]" (UFPI, 2011, p. 14, grifos nossos). Somente nesses três momentos conseguimos evidenciar uma possível articulação entre as tecnologias e as práticas educativas ofertadas pelo curso de Pedagogia do CAFS/UFPI. É certo que o documento, escrito ainda em 2011, necessita de formulações mais sólidas em relação a essa articulação das TDIC ao campo educacional e sobremaneira intentamos um olhar mais apurado nesse sentido.

Após a realização dessa análise minuciosa acerca da articulação entre as tecnologias e o campo educacional, procuramos analisar o ementário das disciplinas ofertadas no PPC do curso de Pedagogia do CAFS. Destacamos que o presente documento nos mostra uma lacuna no que diz respeito às TDIC e sua congruência com as disciplinas ofertadas no curso, ao passo que evidenciamos a menção da disciplina de caráter Optativa intitulada: *Recursos Didáticos e Tecnológicos* (p.42). Por outro lado, o referido documento não apresenta o plano de curso dessa disciplina para que pudéssemos analisar o ementário e verificar a possível coerência com às TDIC.

Ao todo o curso conta com a oferta de 49 disciplinas obrigatórias e a oportunidade de oferta de 15 disciplinas optativas. Entretanto, a carga horária exigida para as optativas são de somente 120h, ou seja, considerando a carga horária de 60h, obrigatoriamente, cada estudante só deverá cursar duas disciplinas. Nesse sentido, conforme visto no tópico anterior, ao nos apoiarmos nos postulados de Koehler e Mishra (2008) argumentamos que os princípios preconizados pela TPACK são singulares ao pensarmos em um ensino que

integre as TDIC nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, fato não evidenciado no currículo do curso de Pedagogia ofertado no CAFS.

Nesse entorno, constatamos que são priorizados os Conhecimentos de Conteúdos (a exemplo das disciplinas de Fundamentos), Conhecimentos Pedagógicos (Didática), Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Estágios e as disciplinas de Metodologias). Entretanto não encontramos no corpo das disciplinas ofertadas nenhuma que façam menção ao conhecimento tecnológico, conforme já apontamos acima.

Do exposto, fica nítido um certo descompasso com o que preconiza a TPACK, levando em consideração a concomitância dos três campos do conhecimento (Conteúdo, Pedagógico e Tecnológico). Dessa maneira, fica inacessível ao egresso do curso saber lidar com as TDIC já que a proposta curricular vigente ainda não contempla essa discussão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação teve por objetivo verificar a perspectiva curricular do curso de Pedagogia ofertado no CAFS, *campus* no qual estamos vinculados. À esse respeito alcançamos que o currículo do curso ainda se mostra lacunoso para o trabalho com as TDIC, muito embora, o documento esteja passando por reformulações, o que está em vigência, nos mostrou uma preocupação centrada apenas em conhecimentos do conteúdo e pedagógicos, tomando como base os pressupostos da TPACK. Entretanto, ao conhecimento tecnológico notamos uma resistência, ao passo que não encontramos disciplinas que se voltassem para a questão das tecnologias digitais.

Nesse sentido, ratificamos a importância da criação de currículos para a formação de professores que abordem a combinação do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (Salvador, Rolando e Rolando, 2010). E, por essa via de abordagem, a linha teórica da TPACK utilizado como reforço na nossa investigação pode subsidiar esse trabalho de modo eficaz. Vale ressaltar que outras teorias podem auxiliar o trabalho com as tecnologias digitais, mas para os objetivos que foram traçados para nossa investigação fizemos a opção desta de modo a contemplar nossa empreitada.

REFERÊNCIAS

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical contente knowledge? CITE **Journal Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9 (1), 2009, p. 60-70.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, *108* (6), 1017-1054, 2006.
PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.
SALVADOR, D. F.; ROLANDO, L. G. R.; ROLANDO, R. F. Aplicação do modelo de conhecimento tecnológico, pedagógico do conteúdo (TPCK) em um programa on-line de formação continuada de professores de Ciências e Biologia. **Revista Eletrónica de Investigatión em Educación en Ciencias**. V. 5. N. 2, dez, 2010. p. 31-43.
SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Research**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
UFPI, Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia do campus Amílcar Ferreira Sobral** – CAFS, 2011.

GEOGLIFOS DA AMAZÔNIA SUL OCIDENTAL: PERSPECTIVAS DE TRABALHO PARA VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA DOS POVOS ANCESTRAIS PARA CONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Yasmin Lemkull Damasceno[106]

RESUMO

O presente estudo se baseia em pré-projeto de mestrado submetido ao Colegiado de Curso do Programa de Pós-Graduação Profissional do Ensino de História (PPGPEH), que faz parte do Profhistória Nacional, o mesmo se encontra, ainda, em fase inicial e abordará a inclusão/valorização dos Geoglifos da Amazônia Sul Ocidental no currículo e na prática escolar do Estado do Acre. O objetivo da pesquisa é investigar a incidência dos Geoglifos do Acre e sua abordagem no currículo e prática escolar do estado, sobretudo no Ensino Fundamental. Além disso, analisar se são efetivamente utilizados como elementos de valorização da cultura indígena ancestral, somando-se a busca por fomentar a sua preservação enquanto patrimônio cultural. Como proposta de produto, a criação de um roteiro de estudos, combinando materiais como sequência didática e vídeos no formato YouTube.

Palavras-chave: Geoglifos. CRUA. Ensino de História.

INTRODUÇÃO

A pesquisa, à qual me refiro nesta produção, visa identificar a presença dos Geoglifos no Currículo Referencial Único do Acre (CRUA)[107] e nos materiais didáticos utilizados pelos professores. Buscando analisar se estão sendo efetivamente referenciados como elementos de valorização da cultura indígena ancestral, por meio de uma educação que valorize a história e a cultura indígena, e a forma como estão sendo trabalhados em sala de aula, com os alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino.

A história e a cultura dos povos tradicionais são componentes essenciais dos múltiplos projetos de construção e consolidação da identidade brasileira e, obviamente, dos povos amazônicos, portanto, não obstante sua valorização positivada no contexto educacional seja oficializada somente na virada do século XX para o XXI na lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394,

[106] Mestranda em História – Mestrado Profissional em História PPGPEH, pela Universidade Federal do Acre- Ufac. Especialista em Gestão do Patrimônio Arqueológico pela Universidade Federal do Pará- PPGA- Ufpa. Professora efetiva da rede pública de ensino do Estado do Acre-SEE-AC.

[107] ACRE. Currículo de Referência Único do Acre – CRUA. SEE, 2019

de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" (BRASIL, 2008)[108], todavia interpretada como de importância singular nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. (BRASIL, 2004)[109].

Os Geoglifos

Segundo a arqueóloga Denise Schaan (2007)[110], fundadora do grupo de pesquisa Geoglifos da Amazônia, os Geoglifos consistem em grandes estruturas de terra, construídas em diferentes formas geométricas por grupos humanos organizados regionalmente. E, ainda, "trincheiras ou valetas escavadas no solo argiloso, formando figuras geométricas (círculos, retângulos, losangos, hexágonos, octógonos) monumentais (com até 350 metros de diâmetro), e caminhos que as conectam" [111]

[108] BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF,11 mar. 2008.
[109] BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

[110]SCHAAN, Denise; RANZI, Alceu; PÄRSSINEN, Martti (Orgs.). Arqueologia da Amazônia Ocidental: os geoglifos do Acre. Belém: Editora Universitária UFPA, 2008. 192 p.: il. ISBN 978-85-247-0428-4
[111] (idem, 2008. p. 15).

Imagem 2: Sitio Tequinho em Senador Guimard. Foto: Diego Gurgel.

Fonte: (PÄRSSINEN e RANZI. 2021, p. 164)

Legados pelos povos ancestrais, os quais viveram e/ou passaram por esta região, os Geoglifos representam vestígios arqueológicos significativos que atestam a presença, a grandiosidade e a complexidade destas sociedades ancestrais, cuja ocupação territorial remonta os séculos anteriores à colonização europeia, à revelia do que sempre foi difundido pela história tradicional colonialista. Apesar de sua importância histórica e cultural, os Geoglifos ainda são subutilizados no Ensino de História nas escolas do Acre, sobretudo no que se refere ao enaltecimento dos aspectos culturais destas civilizações, e de seus descendentes.

A metodologia

Partindo de uma revisão bibliográfica minuciosa, a pesquisa contará com uma metodologia de análise dos componentes curriculares destinados à educação das relações étnico- raciais e para o ensino de História, no CRUA. Aqui pretende-se identificar quais competências e habilidades seriam contempladas ao trabalhar os Geoglifos em sala de aula. A investigação quanto à existência de material didático também é uma etapa crucial, pois sua ausência ou a escassez de qualidade das informações sobre os Geoglifos indicam como são apresentados aos alunos, como é feita a abordagem do tema, e sob quais perspectivas são representados: a do colonizador ou a do colonizado? Além disso, também serão realizadas entrevistas com alunos e com professores de História das escolas que serão selecionadas - cujos critérios ainda serão definidos.

O segmento escolar

A escolha do Ensino Fundamental como recorte, nesta pesquisa, se dá pela constituição do CRUA, que em seu texto introdutório afirma, com relação ao ensino de História e com bases nas leis Lei 11.645 atualizou a Lei 10.639/2003:

> "Sabe-se que todo currículo é um palco de disputa de poderes e que todo currículo é construído a partir de escolhas, por isso este currículo optou por uma busca de se desvincular do eurocentrismo que sempre se impôs ao sistema de ensino brasileiro, na tentativa de agregar nele outras histórias e outras culturas, dando assim, visibilidade e valores positivos aos povos que, juntamente com os europeus, construíram o país que temos hoje." (CRUA, 2019)[112]

Apesar da redação presente no CRUA, Lima[113] nos alerta: "mesmo sob a força de parâmetros da legalidade, a estrutura curricular continuou a subalternizar esses conhecimentos, considerando a supremacia eurocentrada e a pauta do etnocentrismo ainda presente no ensino." E, ainda

> Embora a análise tenha demonstrado que internamente o currículo de História apresenta um hiato e um vazio epistêmico entre a fundamentação teórico-metodológica, os conhecimentos históricos (conteúdos) e os procedimentos pedagógicos, por outro ângulo, esse currículo permite pensar as possibilidades de um ensino pautado na filosofia do "Bem Viver" como alternativa e enfrentamento ao colonialismo interno. (Lima, 2023)

Considerando como elemento motivador à escolha do tema o fato do reconhecimento dos Geoglifos como parte integrante da herança cultural indígena, no conteúdo curricular escolar, promover o enriquecimento do conhecimento histórico e cultural quanto aos povos ancestrais na tentativa de promover uma compreensão mais ampla e respeitosa das civilizações ancestrais da Amazônia Ocidental, desafiando a visão eurocêntrica predominante. Além disso, fomentar, nas escolas, entendimentos sobre a importância destes monumentos podem levar, como já dito, à sua preservação enquanto patrimônio cultural.

Apresento, ainda, o anseio em colaborar com a produção de materiais didáticos que venham a promover a inclusão das visões, versões e entendimentos de povos tradicionais que atualmente compõem a culturalidade acreana, quanto aos monumentos Geoglifos, seus significados e significantes para as comunidades étnicas tradicionais do Acre. No entanto, vos alerto, não há a pretensão de "dar voz" a estes povos, numa perspectiva salvacionista, posto que,

[112] ACRE. Currículo de Referência Único do Acre – CRUA. SEE, 2019.
[113] LIMA, G. P. O "bem viver". 2023.

evocando Spivak (1988)[114][115], "a subalternidade não é uma questão de simplesmente adicionar uma nova voz ao discurso dominante, mas de reconhecer a forma como as estruturas de poder e conhecimento marginalizam e silenciam essas vozes".

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Alimentando-me de teorias e ideias que trazer à tona discussões sobre patrimônio cultural, memória, decolonialidade, abordagens interdisciplinares e interculturais, para dar sequência a este trabalho, e início referenciando Le Goff, que entende que a memória coletiva e a sua forma científica, a história, aplicam-se a dois tipos de materiais: os documentos e os monumentos (LE GOFF, 1990), ambos se fazem presentes nesta pesquisa, tanto em forma de fontes quanto de objetos.

Em sua obra "História e Memória"[116],Le Goff enfatiza a importância da memória na construção da identidade coletiva e na formação de uma consciência histórica. Para ele, a memória é um elemento fundamental que interage com a história, moldando a percepção que as sociedades têm de seu passado. Portanto, ao preservar e estudar os monumentos produzido pelas civilizações ancestrais, as sociedades contemporâneas podem corrigir narrativas históricas distorcidas que foram impostas durante e após o processo de colonização. Le Goff (1996) ainda afirma que "de fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores". Forças estas que selecionaram, ao longo de toda a história colonial, aqueles que deveriam ser lembrados e enaltecidos, por aqueles que assim o consideram, por interesses próprios, atendendo às suas necessidades. E, que amarram, sufocam, oprimem, amarram, amargam e esquecem aqueles de quem não se agradam, que não lhes interessam, uma vez que "a colonização acarreta o destroçamento dos seres subordinados a esse regime, os colonizados, mas também a bestialização do opressor, o colonizador" (RUFINO, 2019)[117]. Seguindo a linha de pensamento de Le Goff, chegamos à importância de uma história inclusiva que reconheça a pluralidade das experiências humanas e as contribuições significativas das culturas não europeias.

A preservação dos monumentos pré-coloniais não é, portanto, apenas uma questão de resguardar as estruturas físicas, mas também de assegurar que a

[114] SPIVAK, 1988, p. 104

[115] Spivak é conhecida por seu conceito de "subalternidade", que se refere a grupos ou vozes que são marginalizados e não têm representação nos discursos dominantes.

[116] LE GOFF, Jacques, 1924. História e memória.

[117] RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

memória e a história desses povos continuem a ser reconhecidas, estudadas e celebradas. E quando me refiro à preservação destes monumentos, pretendo que seja entendido que seu sentido perpassa a legalidade e suas inferências, remeto-me a algo mais profundo, como o entendimento quanto ao seu valor imaterial, o reconhecimento dos povos ancestrais não apenas pelas comunidades internacionais, mas, principalmente, pelos seus próprios povos, aqueles que habitam o território amazônico, e que seus legados permaneçam perpetuados na memória daqueles que vieram depois, que vivem em seu solo, que dele sobrevivem. Nesta proposta pretendo trabalhar com Geoglifos da Amazônia unindo-os ao contexto escolar de forma que ambos atuem como elementos culturais incorporados, que superem o ideal "civilizador", em uma visão da história como prática sociocultural de referência.

Peter Burke[118] se torna um grande colaborador, afinal em "*A Escrita da História: Novas Perspectivas"*, examina como as narrativas históricas tradicionais frequentemente marginalizam ou distorcem as histórias de grupos subjugados, como os povos tradicionais. Ele destaca a importância de uma abordagem cultural e interdisciplinar na historiografia, reconhecendo a diversidade de narrativas e a necessidade de incluir múltiplas vozes históricas. Burke também discute a importância da interdisciplinaridade e da utilização de diversas fontes na escrita da história. Isso pode inspirar o uso de fontes não convencionais, como narrativas orais, artefatos culturais e tradições indígenas, para construir uma narrativa histórica mais rica e inclusiva sobre os Geoglifos, neste caso, e suas significações.

Jerome Bruner (1960) enfatiza que o aprendizado é um processo ativo[119], no qual os alunos constroem seu próprio conhecimento com base em suas experiências e interações com o mundo. E que a educação deve basear-se em processos de descoberta e construção de significados, o que é essencial para a busca da inclusão e da valorização das culturas ancestrais. Ao incluir/valorizar os Geoglifos da Amazônia no currículo e na prática escolar, é possível proporcionar aos estudantes a oportunidade de construir conhecimento a partir de uma perspectiva local e culturalmente relevante, alinhada com suas realidades. Além disso, Bruner também destaca a importância de uma educação que inclua múltiplas perspectivas e que seja sensível às diferenças culturais, tornando-se uma educação mais inclusiva, que reflete a diversidade cultural do Acre e contribui para uma visão mais completa da história. E, por fim, em "***The Culture of Education***"[120], Bruner discute como o ensino deve ser relevante para os alunos, conectando o conteúdo às suas vidas e experiências culturais, o que torna o aprendizado mais significativo e motivador.

---

[118] BURKE, Peter. 1992.

[119] BRUNER, Jerome. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

[120]

Patrimônio vivo

Como referência de atuação na área de antropologia/arqueologia em consonância com a educação básica no estado do Acre, destaco o trabalho de Ivandra Rampanelli, ex-professora substituta do CFCH/UFAC, em parceria com autores como Martins, Castillo, Laurenti, Cabral, Fernandes, Martins, Rampanelli (2017), que publica o artigo intitulado "A importância de se estudar os sítios arqueológicos nas escolas: o caso dos Geoglifos no Acre, onde asseguram que:

> Só no Acre, foram encontrados mais de 500 sítios, que se tornam importantes patrimônios arqueológicos que merecem mais atenção, tanto quanto a sua preservação quanto a necessidade de incentivo nas pesquisas. Assim, para a preservação e a valorização deste patrimônio arqueológico se faz fundamental a Educação Patrimonial, pois é com a educação que se viabiliza a difusão do conhecimento, a valorização e a preservação do patrimônio. (Castillo, Laurenti, Cabral, Fernandes, Martins, Rampanelli, 2017).[121]

Discutindo importância de se trabalhar cultura e preservação patrimonial nas escolas, Rampanelli analisa o trabalho realizado na Mostra Viver Ciência de 2017[122], onde foram reproduzidas as estruturas dos Geoglifos em formato de maquete onde

> "também imagens, explicações e reflexões acerca das estruturas de terra e da situação da ciência arqueológica no Estado do Acre, tendo, no total, cerca de 150 visitas entre professores e alunos da educação básica e discentes e professores pesquisadores das Universidades do Estado do

[121] RAMPANELLI, IVANDRA; MARTINS, W. C. L.; CABRAL, J. L. S. ; LAURENTI, A. A. ; DIEZ CASTILLO, A. A.; FERNANDES, T. J. G.. A importância de se estudar os Sítios Arqueológicos nas escolas: O caso dos Geoglifos no Acre. South american journal of basic education, technical and technological , v. V. 4, p. 24-27, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/36266778/%c3%81rea_do_conhecimento_hist%c3%b3ria_a_import%c3%82ncia_de_se_estudar_os_sitios_arqueol%c3%93gicos_nas_escolas_o_caso_dos_geoglifos_no_acre] Acesso em: 19 julho de 2024.

[122] A Mostra Viver Ciência é um evento científico organizado pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre em parceria com outras instituições de ensino, que visam estimular a produção científica nas escolas, incentivando os estudantes na empreitada da pesquisa, descoberta e construção do conhecimento científico. Neste caso, a atividade desenvolvida pelo grupo de pesquisadores em parceria com as escolas da capital teve como objetivo promover a ampliação do conhecimento da comunidade em geral sobre os Geoglifos, suas estruturas, composições, localizações, etc. Informações coletadas em https://www.researchgate.net/publication/324015151_A_IMPORTANCIA_DE_SE_ESTUDAR_OS_SITIOS_ARQUEOLOGICOS_NAS_ESCOLAS_O_CASO_DOS_GEOGLIFOS_NO_ACRE. Acesso em 19 julho de 2024.

> Acre." (Castillo, Laurenti, Cabral, Fernandes, Martins, Rampanelli, 2017).

Este tipo de atividade educacional proporciona a oportunidade de um envolvimento maior dos alunos com experiências culturais que podem vir a "contribuir na identificação cultural da sociedade, permitindo a experimentação e vivências de ações que favorecem o reconhecimento do passado, a compreensão do presente e geram ações de preservação do patrimônio" (apud SANTOS, 2013).

A valorização dos Geoglifos da Amazônia enquanto patrimônio cultural tem partido principalmente de instituições de pesquisa internacionais, e comunidade acadêmica, basta realizar uma breve pesquisa bibliográfica para se constatar tal realidade, a exemplo dos estudos de Rampanelli, Parssinen, Saunaluoma, dentre outros. Tornar acessível este conhecimento aos alunos, professores, comunidade em geral é um importante passo que precisa ser dado rumo não apenas à valorização patrimonial, cultural e, quem sabe, turística, de nosso Estado, mas, também a positivação da História e Cultura Indígena e do próprio Ensino de História.

A importância da preservação do patrimônio cultural no currículo escolar se faz presente, ainda, na **Constituição Brasileira, no Art. 215,** que destaca o papel do Estado na promoção da cultura e no acesso às suas fontes, ao passo que no artigo 216 se define o que constitui este e reforça a necessidade de sua preservação:

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
>
> I - as formas de expressão;
>
> II - os modos de criar, fazer e viver;
>
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
>
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
>
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (Brasil, 1988).[123]

Nesta linha de pensamento, Garcia reflete sobre o fato de que é sobre o processo de construção de identidade cultural, onde a conservação do

[123] BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

patrimônio histórico ganhará força e clareza, ainda nos levam a pensar: "O papel da escola, é também, ensinar a degustar as formas e os conteúdos que hoje podem parecer superados, mas que fazem parte das nossas raízes, ou pertencem ao patrimônio cultural da humanidade." (Garcia, apud Bittencourt, 2003, p. 130).

Ainda no processo histórico de valorização do patrimônio cultural, temos os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v. 10), propondo aos alunos conhecer a diversidade e: promover

> "a valorização do patrimônio cultural do Brasil implica o reconhecimento da diversidade de padrões culturais que caracterizam a convivência social na escola." (PCN, 1997 p. 67).
>
> E, ainda,
>
> "Para entender o simbolismo das expressões culturais, é preciso entender a sociedade produtora daquela manifestação cultural." (PCN, 1997 p. 67)[124].

A inclusão e valorização dos Geoglifos no currículo escolar se faz necessário não apenas para fins de conservação do patrimônio, mas também como fomento às práticas de respeito às diversidades étnicas, aos conhecimentos e tradições dos povos que por aqui viveram, e cujos traços culturais permanecem. Os Geoglifos são a materialização de algo significativamente importante para o entendimento das tradições ameríndias, uma nova perspectiva com vista ao que o ensino tradicionalizado, eurocêntrico, como aponta Geórgia Lima, em "o Bem viver": "O currículo (CRUA), ao destinar mais de cinquenta por cento de conteúdo à História Geral, mantém no ensino o eurocentrismo como forma de conhecimento privilegiado" (Lima, 2023, p. 116)[125]. Esta abordagem contraria o que se vem transmitindo durante décadas acerca dos povos tradicionais, ou seja, havia grandes civilizações sim! E muito bem-organizadas, com capacidades avançadas e conhecimentos complexos, ainda desconhecidos por nós, porém que nos remetem a pensar na região da Amazônia Ocidental não como um território de vazio demográfico, ou de parcas atividades, e sim como grandes centros culturais.

Quando nos voltamos à reflexão sobre qual a visão dos docentes, da gestão escolar, dos construtores do currículo e, por último, do próprio aluno, com relação ao que havia antes da colonização europeia, percebemos que todo

---

[124] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2024.

[125] LIMA, G. P. O "BEM VIVER": uma oportunidade de pensar um Ensino outro de História. IN: **Ensino de História, Interculturalidades e Formação Docente.** In: LIMA, Geórgia Pereira; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Orgs.). Rio Branco: Edufac, 2023.Disponível em: http://www2.ufac.br/editora/livros/EnsinoHistoria.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

discurso é direcionado pelas discussões realizadas em torno dos assuntos selecionados por aqueles que detém os meios nos quais são transmitidos, e pelas fontes de informações às quais acessam. Aníbal Quijano (2005)[126] nos ajuda a entender isto com o conceito de "colonialidade do poder", que descreve a persistência das hierarquias raciais e culturais estabelecidas durante o colonialismo.

Quijano[127] argumenta que a colonialidade do poder transformou a América Latina em um palco de desencontros entre nossa experiência, nosso conhecimento e nossa memória. Essa colonialidade, que se manifesta na imposição de estruturas de poder, conhecimento e cultura eurocêntricas, desconsidera e marginaliza as epistemologias e memórias indígenas e afrodescendentes, perpetuando a dominação colonial mesmo após o fim formal do colonialismo.

No contexto dos geoglifos do Acre, essa colonialidade é evidente na forma como as narrativas históricas predominantes ignoram ou minimizam a importância desses sítios arqueológicos e, por extensão, a história e cultura dos povos indígenas que os criaram. O currículo escolar, muitas vezes, reflete essa visão eurocêntrica, ao focar na história oficial, que privilegia os feitos coloniais e negligencia as ricas tradições e conhecimentos locais.

Spivak[128] critica como a representação colonial moldou a percepção dos povos colonizados e seus saberes. Utilizar suas ideias pode apoiar a argumentação de que o currículo escolar muitas vezes perpetua visões coloniais e estereotipadas. Defende, ainda, a necessidade de descolonizar o conhecimento e a educação para incluir perspectivas que foram historicamente excluídas assim, a inclusão/valorização dos Geoglifos apresenta-se uma forma de desafiar essas representações e promover uma visão mais plural e inclusiva da história. Por sua vez, ne Walsh (2007)[129] destaca a importância de desafiar e superar as estruturas

---

[126] QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

[127] **Aníbal Quijano** (1928-2018) foi um sociólogo peruano renomado por suas contribuições à teoria decolonial. Ele é mais conhecido por seu conceito de "colonialidade do poder", que descreve como as estruturas de poder e conhecimento colonial continuam a influenciar as sociedades pós-coloniais. Quijano analisou como o colonialismo moldou as relações sociais, econômicas e culturais na América Latina e destacou a importância de uma perspectiva decolonial para entender e superar as desigualdades persistentes.

[128] SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea*. Columbia University Press, 2010.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press, 1999.

[129] **Catarina Walsh** é uma acadêmica e pesquisadora chilena, destacada por suas contribuições ao campo dos estudos decoloniais e à análise crítica das práticas educacionais. Seu trabalho foca na crítica das formas de conhecimento eurocêntricas e na promoção de perspectivas que valorizem as saberes indígenas e locais. Walsh é conhecida por explorar como a colonialidade influencia o

coloniais de conhecimento que ainda dominam os currículos escolares. Desta forma, integrar os Geoglifos do Acre no ensino pode ajudar a desconstruir essas hierarquias, mostrando que a história e os conhecimentos indígenas são igualmente valiosos e relevantes. Além de permitir aos alunos reconhecerem e valorizarem o conhecimento e a história indígena ancestral, que foram marginalizados pela historiografia colonial, oferecendo uma perspectiva que valoriza os conhecimentos locais e ancestrais, e promove uma justiça epistemológica.

Parafraseando Rufino (2019) "não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva." Trazer à luz do conhecimento público, das crianças, que são o futuro, toda esta complexa riqueza que emana do seio da Amazônia é, também, uma forma de resistência.

RESULTADOS

O presente estudo consiste em um pré- projeto de pesquisa apresentado pela autora que compõe o corpo discente do programa de mestrado profissional no História da Universidade Federal do Acre- PPGPEH, ligado ao programa nacional ProfHistória, e se encontra em fase inicial, não dispondo, assim, de resultados no presente momento desta escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a fase inicial da pesquisa, as expectativas substituem as conclusões. Desta forma, reconhecendo as dificuldades a serem enfrentadas, e o longo processo que possa vir a se desenhar até a obtenção dos resultados, espera-se identificar a presença/ausência dos Geoglifos da Amazônia enquanto conteúdo no Currículo Escolar do Acre (CRUA) e, na ocasião de sua presença, identificar a abordagem dada tanto pelo material didático disponível, quanto pelos professores em sala de aula, entendendo que são elementos culturais pertencentes ao povos originários e devem ser trabalhados como tal, a fim de promover uma educação decolonial. Além disso, é esperado, que possamos encontrar meios de viabilizar a democratização do acesso a estas informações por meio de produção/profusão destas informações/ conhecimento por meio da elaboração de materiais didáticos em formato virtual, como roteiros de estudos, materiais visuais em PDF e conteúdos em formato de vídeos do YouTube. A longo prazo, e de forma não pretenciosa, contribuir para que a preservação patrimonial e cultural destes monumentos se torne algo prioritário, contínuo e

currículo e as práticas educativas, defendendo uma educação que reconheça e integre as diversidades culturais e históricas das sociedades latino-americanas.

efetivo, partindo tanto do poder público enquanto agente de proteção, quanto da população, enquanto cidadãos conscientemente engajados e motivados pelos conhecimentos adquiridos por meio de uma educação mais inclusiva e decolonial.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre** – CRUA. SEE, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estad HYPERLINK "http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estado"oHYPERLINK "http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf"s/ac_curriculo_acre.pdf Acesso em: 21 de setembro, 2023.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF,11 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília**: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF,11 mar. 2008.

FUNARI, P. P. A; PELEGRINI, S. de C. A. Patrimônio Histórico e Cultural. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo & PELEGRINI, Sandra C.A**. Políticas Patrimoniais no Brasil: impasses e realizações. Patrimônio Histórico e Cultural**. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2006.

LE GOFF, Jacques. História e memória / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, G. P. O "BEM VIVER": uma oportunidade de pensar um Ensino outro de História. IN: **Ensino de História, Interculturalidades e Formação Docente.** In: LIMA, Geórgia Pereira; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Orgs.). Rio Branco: Edufac, 2023.Disponível em: http://www2.ufac.br/editora/livros/EnsinoHistoria.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMPANELLI, IVANDRA; MARTINS, W. C. L.; CABRAL, J. L. S. ; LAURENTI, A. A. ; DIEZ CASTILLO, A. A.; FERNANDES, T. J. G**.. A importância de se estudar os Sítios Arqueológicos nas escolas: O caso dos Geoglifos no Acre**. South american journal of basic education, technical and technological , v. V. 4, p. 24-27, 2017. Disponível em: [https://www.academia.edu/36266778/%c3%81rea_do_conhecimento_hist%c3%b3ria_a_import%c3%82ncia_de_se_estudar_os_sitios_arqueol%c3%93gicos_nas_escolas_o_caso_dos_geoglifos_no_acre] Acesso em: 19 julho de 2024.

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

SCHAAN, Denise; RANZI, Alceu; PÄRSSINEN, Martti (Orgs.). **Arqueologia da Amazônia Ocidental: os geoglifos do Acre**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2008. 192 p.: il. ISBN 978-85-247-0428-4.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Critica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminário Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento* Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

ANALISDO O COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA DO 9º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL DO CRUA *VERSUS* O LIVRO DIDÁTICO JOVEM SAPIENS: UM OLHAR SOBRE AS LUTAS PELA CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA BRASILEIRA NA DITADURA CIVIL MILITAR COM O BRANQUEAMENTO E SILENCIAMENTO DE MARIGHELLA

Higor Vieira de Araújo[130]

RESUMO

O presente artigo faz um recorte da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFAC, dentro do Profhistória nacional, cujo produto é uma Sequência Didática (SD) para o 9º ano do Ensino Fundamental, conforme as diretrizes do estado do Acre. O foco é a Ditadura Civil-Militar de 1964 e a atuação de Carlos Marighella, destacando seu papel como líder da Ação Libertadora Nacional e sua identidade negra. A pesquisa visa estimular a autorreconhecimento étnico-racial e de classe entre alunos majoritariamente negros e de baixa renda. A metodologia incluiu revisão de literatura, uso de materiais audiovisuais de canais do YouTube e coleta de depoimentos. Os resultados indicam a busca dos alunos pela autoidentificação e crítica ao silenciamento de personagens negros na história brasileira.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ditadura Civil Militar. Mariguella.

INTRODUÇÃO

A presente comunicação é relato da dissertação no Programa de Pós-Graduação de Profissional de Ensino de História da Ufac, inserido no Profhistória nacional. Então, se expõe uma parte do texto da dissertação a ser defendida nos próximos dias, cujo produto é a Sequência Didática (SD) quinzenal do componente curricular de História do 9º Ano do Ensino Fundamental, em conformidade com as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do estado do Acre (SEE/AC) e seu Currículo de Referência Única (CRUA). Desta feita tem-se aqui os relatos referentes a aplicação de SD, tendo como recorte temático a Ditadura Civil Militar Brasileira instaurada a partir de 1964, focando sobre a atuação de Carlos Marighella, homem negro que se autodefinia como "mulato" em seus escritos e se tornou o líder da Ação

[130] Mestrando no programa Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da UFAC, dentro do Profhistória nacional. Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre, Especialização em Ciências da Religião pela mesma instituição. Atua como professor na rede publica estadual no Estado do Acre na Escola Estadual Raimundo Gomes De Oliveira.

Libertadora Nacional (ANL), movimento de guerrilha urbana (Schwarcz, Starling, 2015). O olhar sobre essa persona motiva-se com a disciplina optativa de Ensino de História para a Educação Étnico-Racial, cursada em 2023 por ambos os autores da presente comunicação.

Partiu-se da perspectiva de desvinculação da imagem de Marighella de sua identidade negra, do mesmo modo em que ocorre seu descolamento das influências das classes trabalhadores. Assim, tomando desta perspectiva de apagamento das origens de Marighella, bem como de seu silenciamento no cerne de movimentos sociais de ordem étnico-racial e política, se propôs analisar a construção da democracia brasileira, com recorte sobre a sua antítese que foi a Ditadura Civil Militar de 1964, justificando-se assim a participação no II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades Brasil/Moçambique - 2024.

A opção por esse corte, segue a ideia de estimular o autorreconhecimento étnico-racial e de classe social dos estudantes de 9º ano do Fundamental da rede pública estadual, que são em sua maioria categorizados como pretos ou pardos de baixa renda, portanto, como população negra e pobre.

A metodologia foi qualitativa para criação e aplicação da SD com base em revisão de literatura no banco nacional de dissertações do Profhistória concernente à própria ferramenta da Sequência Didática, Ditadura Civil Militar, Movimento Negro e usos de conteúdo histórico vinculado em canais de YouTube, (posto serem de onde se obteve alguns dos materiais apresentados em exposição audiovisual para os estudantes).

Em âmbito metodológico também foram coletados depoimentos por questionários empregando o Google Forms (Mota, 2019) para colher informações sobre os canais de YouTube usados por docentes e discentes.

Os resultados foram a busca de autoidentificação quanto a raça e classe social por parte dos alunos, bem como a crítica da abordagem das questões étnico-raciais no CRUA e no novo livro didático de História, além da percepção de silenciamento de personagens negros na construção da democracia brasileira, ao que se acrescenta ainda a produção da dissertação. Os referenciais contam também com Abreu e Mattos (2011), Tendler (2001), Pereira (2013).

OBJETIVOS DA PESQUISA E AS ANUÊNCIAS QUE ELA PERMETIU

O tema abordado na dissertação foi o "Ensino de História em Sequência Didática do 9º ano: Proposta de Modelo de Estudos de Contestação da Ditadura Civil-Militar com a Luta Armada Representada na Figura de Marighella e o Movimento Negro". A partir dessa perspectiva, o objetivo foi analisar e desenvolver uma sequência didática que utilize canais do YouTube como ferramentas pedagógicas para o ensino de História sobre o período da Ditadura Civil-Militar brasileira, considerando o que prevê o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) em face do novo material didático que é a coleção Jovem Sapiens.

Já os objetivos específicos da pesquisa foram: pensar o uso de canais do YouTube como ferramentas de ensino de História tendo como ponto de partida o indicativo de opinião dos professores e alunos a respeito dos canais de História mais acessados por ambos segmentos a fim de dialogar com o "revisionismo" no ensino de História do Brasil; de modo a propor um roteiro de uso deste instrumental inserido como parte constitutiva da sequência didática sobre o ensino de História do Brasil, tendo como recorte Marighella e o movimento negro enquanto contestações à Ditadura Civil-Militar; e refletir sobre a aplicação e resultados desta considerando o que prevê o CRUA e a adoção do novo livro didático de História da Coleção Jovem Sapiens para o 9º ano.

Desta feita, no decorrer das pesquisas, pode observar o desconhecimento da figura histórica do Mariguella e a falta de identificação dos alunos com o tema da aula. Assim a sequência didática foi estruturada em quatro módulos interligados, desenvolvidos ao longo de quatro semanas, abordando diferentes aspectos da resistência à Ditadura Militar. O primeiro módulo apresenta o contexto da Ditadura, o segundo foca na luta armada com destaque para Carlos Marighella utilizando do clipe dos Racionais denominado de Mil Faces de um Homem Leal (Marighella), o terceiro aborda o movimento negro durante o período, e o quarto promove uma reflexão crítica integrando os conhecimentos adquiridos.

A pesquisa revelou que, embora 80% dos professores usem o YouTube como ferramenta pedagógica, apenas 20% discutem figuras como Marighella, evidenciando uma lacuna no ensino. A proposta busca oferecer uma visão mais completa do período, promovendo a reflexão crítica e a valorização da diversidade de resistências à Ditadura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As fontes utilizadas serão formulários do Google, banco de dissertações do ProfHistória Nacional, CRUA e BNCC. Os conteúdos dos canais de YouTube, apesar de serem fontes audiovisuais, ao serem empregados como parte de um mecanismo de ensino, tornam-se ferramentas pedagógicas. O método seguido é o histórico, conforme Lakatos e Marconi (2017), utilizando a pesquisa bibliográfica quanto às dissertações e aos usos das ferramentas em questão, além de metodologias quanti e qualitativas nas dissertações do Profhistória, com emprego do Google Forms para análise dos canais e materiais disponibilizados.

O método histórico, neste contexto, refere-se à abordagem que utiliza fontes documentais, entrevistas e materiais audiovisuais para reconstruir e analisar os processos históricos. Ele permite uma compreensão profunda das transformações e continuidades ao longo do tempo, essencial para estudar a complexidade da Ditadura Civil-Militar e suas contestações no Brasil. Essa metodologia é fundamental para desenvolver uma sequência didática que não só

informe, mas também estimule o pensamento crítico e a compreensão contextual dos alunos sobre esse período histórico.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Para avaliar a eficácia da sequência didática, foram usadas múltiplas ferramentas, que capturaram tanto o progresso cognitivo quanto a evolução das percepções dos alunos sobre os temas abordados. A metodologia de avaliação foi dividida em três frentes principais: questionários pré e pós-intervenção, análise qualitativa das produções dos alunos, e observação direta durante as aulas.

Os questionários pré e pós-intervenção foram a primeira ferramenta utilizada. O questionário pré-intervenção, aplicado antes do início das aulas, visava estabelecer uma linha de base sobre o conhecimento dos alunos sobre a Ditadura Civil-Militar, Carlos Marighella e o movimento negro. Com questões objetivas e discursivas, o questionário pós-intervenção, aplicado após as aulas, permitiu comparar o conhecimento inicial com o adquirido durante a sequência.

A análise das produções dos alunos foi a segunda ferramenta de avaliação. Ao longo das aulas, os alunos participaram de atividades como redações, projetos audiovisuais e apresentações em grupo. Essas produções foram analisadas qualitativamente, focando no desenvolvimento do pensamento crítico, na compreensão dos conteúdos e na capacidade de conectar os temas às reflexões pessoais.

O movimento negro, por sua vez, foi abordado a partir de textos acadêmicos e entrevistas com militantes que participaram da resistência contra o regime militar. Esses recursos foram selecionados para ressaltar a importância do movimento durante esse período, destacando suas contribuições para a resistência e suas lutas específicas contra o racismo institucionalizado pelo Estado. Ao tratar o movimento negro nesse contexto, as aulas buscaram corrigir uma lacuna comum nos currículos tradicionais, onde as experiências e vozes da população negra são frequentemente marginalizadas ou ignoradas.

As atividades de produção, que incluíram redações, projetos audiovisuais e apresentações em grupo, foram elaboradas para permitir que os alunos expressassem suas compreensões e reflexões sobre os temas estudados. Essas atividades finais serviram como uma oportunidade para os estudantes consolidarem o conhecimento adquirido ao longo da sequência didática, enquanto desenvolviam suas capacidades críticas e criativas.

A condução das aulas, portanto, não apenas seguiu o planejamento inicial, mas também se mostrou eficaz em engajar os estudantes e em promover uma compreensão crítica dos eventos históricos. Ao integrar diferentes metodologias e ferramentas pedagógicas, as aulas proporcionaram um ambiente de aprendizado dinâmico e enriquecedor, onde os alunos puderam explorar a complexidade da história da Ditadura Civil-Militar e das resistências a ela

associadas, com ênfase nas contribuições de Carlos Marighella e do movimento negro.

A terceira frente de avaliação foi a observação direta durante as aulas. Essa técnica capturou a dinâmica da sala de aula, o envolvimento dos alunos, o interesse nas atividades e a interação entre pares. Também ajudou a identificar possíveis dificuldades ou resistências que os alunos enfrentaram ao tratar dos temas da Ditadura, da resistência armada e do movimento negro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da sequência didática aplicada demonstraram um impacto significativo no aumento do conhecimento dos alunos sobre a Ditadura civil-militar brasileira e as formas de resistência, com ênfase na luta armada e no movimento negro. A análise dos questionários pós-intervenção indicou que 85% dos alunos apresentaram melhoria em suas respostas, revelando uma compreensão mais aprofundada dos temas. Especificamente, 78% dos alunos identificaram corretamente o papel de Carlos Marighella na resistência ao regime, em contraste com apenas 30% no questionário pré-intervenção.

No que diz respeito ao movimento negro durante a Ditadura, houve um aumento expressivo na conscientização dos alunos, com o conhecimento sobre o tema subindo de 40% para 75% após a sequência didática. Além disso, 68% dos alunos foram capazes de relacionar a resistência negra à formação da identidade nacional e à luta por direitos civis, destacando a importância de figuras e movimentos historicamente marginalizados.

A análise qualitativa das produções dos alunos corroborou os dados quantitativos, com 70% das redações e projetos audiovisuais evidenciando um aprimoramento na capacidade crítica e na integração de múltiplas perspectivas históricas. Observou-se um aumento de 50% na complexidade das análises realizadas, mostrando não apenas a absorção dos conteúdos, mas também a habilidade dos alunos de conectá-los com questões contemporâneas de justiça social e direitos humanos.

Esses resultados confirmam a eficácia da sequência didática em preencher lacunas do ensino tradicional, que frequentemente negligencia o papel de figuras como Carlos Marighella e o movimento negro. O aumento do conhecimento e da capacidade crítica dos alunos destaca a importância de abordagens pedagógicas que incluam narrativas diversas e promovam uma compreensão mais inclusiva da história brasileira.

Para pesquisas futuras, o estudo abre diversas oportunidades de aprofundamento, especialmente em nível de doutorado. Um aspecto que poderia ser investigado em trabalhos posteriores é a ampliação da aplicação de sequências didáticas similares em diferentes ambientes escolares, abrangendo escolas de outras regiões e com diferentes perfis demográficos. Seria interessante analisar o efeito a longo prazo dessas metodologias na construção da identidade

dos estudantes e em suas percepções sobre as questões raciais no Brasil. Outro ponto que merece um exame mais aprofundado é a comparação entre diferentes materiais audiovisuais e suas abordagens sobre personalidades negras da história, explorando como essas narrativas diversas influenciam a formação da consciência histórica e racial dos alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Curriculo de Referência Único do Acre**. Ensino Fundamental ano finais. 2020. Disponível em: https://encurtador.com.br/u8rPi. Acesso em: 20 de mar. 2024.

MATTOS, Hebe; ABREU, Martha. *Remanescentes das Comunidades dos Quilombos: Memória do Cativeiro, Patrimônio Cultural e Direito à Reparação*. Madrid: Iberoamericana, 2011.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Revista Humanidades e Inovação*, 6(12): 372-380, 2019. Acesso em 09 de julho de 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

TENDLER, Silvio. *Marighella - Retrato Falado do Guerrilheiro*. Prime Vídeo, 2001.

CONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DE SOCIEDADE DEMOCRÁTICA ANTIRRACISTA: CONTEÚDO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CRUA E DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA JOVENS SAPIENS

Maria Raimunda dos Santos Rodrigues Magalhães[131]

RESUMO

Trata-se de pesquisa em andamento e apresentada no exame de qualificação no PPGPEH/Ufac em agosto de 2024. Se justificando pelo fortalecimento de ações educativas em prol da construção de uma sociedade democrática antirracista, cuja temática é: "desconstrução do racismo no ambiente escolar na rede pública da capital acreana correlacionando-o ao conteúdo do componente curricular de história do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) para o último ano do Ensino Fundamental, associando-o ao novo livro didático do 9º ano de História, da SEE/AC que é da coleção Jovem Sapiens". A pesquisa foi motivada pelas notícias divulgadas em 2023 a respeito de situações de racismo ocorridas em ambientes escolares da rede pública estadual de Rio Branco, não obstante a existência de legislação instituidora da obrigatoriedade de Educação das Relações Étnico-Raciais já possuir 21 anos no nosso país.

Palavras-chave: Racismo. Ensino de História. Educação Étnico-racial.

INTRODUÇÃO

O que aqui se apresenta é trabalho em desenvolvimento de pesquisa resultantes das atividades e disciplinas cursadas no decorrer do mestrado profissionalizante em História do Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino em História (PPGPEH) da Universidade Federal do Acre, durante os anos de 2023 a 2024, cuja temática é: desconstrução do racismo no ambiente escolar na rede pública da capital acreana correlacionando-o ao conteúdo do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) para o último ano do Ensino Fundamental, associando-o ao novo livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental em História, da SEE/AC que é da coleção Jovem Sapiens.

[131] Maria Raimunda dos Santos Rodrigues Magalhães, licenciada em História pela Universidade Federal do Acre, bacharel em Direito pela Faculdade da Amazônia Ocidental, Especialista em Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola – UFAC, Pós-Graduada em Sala de Recursos Multifuncional – AEE (FAVENI), Mestranda em História do Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino em História (PPGPEH) da Universidade Federal do Acre, professora da educação básica em efetivo exercício pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte Acre. E-mail: maria.raimunda.s.r.m@sou.ufac.br

Neste sentido, o trabalho em comento está inserido na área de concentração em Ensino de História, se vinculando a linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. Assim, neste texto o que se apresentam são reflexões sobre as condições de formação do estudante e do professor e o exercício do ensino de História na escola, pensada como lugar de produção e difusão de conteúdos, de tal modo se coadunando na preocupação de entender e combater o racismo estrutural que permeia as práticas de ensino.

A pesquisa em curso está sendo realizada exclusivamente em algumas escolas da rede pública de Rio Branco, entre elas, a Escola de Ensino Fundamental e Médio Raimundo Gomes de Oliveira, e se justifica porque este ano de 2024 completa-se vinte e um anos da criação da normativa legal lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que "Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" (Brasil, 2003). Mas, ainda se observa a existência de racismo, manifestado em suas diferentes nuances na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, tomando como referenciais, sobretudo os materiais empregados no decurso da disciplina optativa de Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais ofertada pelo curso de mestrado profissionalizante em história (Profhistória-Ufac), com especial atenção a Gomes (2009), Abreu e Mattos (2008), Pereira (2012), a partir desse estudo fazer uma análise reflexiva acerca da implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas brasileiras. Buscando compreender, o que nós como professores do componente curricular de História das escolas públicas estaduais de Rio Branco, podemos fazer visando a adoção de ações histórico educativas de superação do racismo, considerando os conteúdos do componente curricular de história do 9º ano do Ensino Fundamental, baseado no CRUA e no Livro Didático da Coleção Jovens Sapiens.

O referido trabalho será baseado em pesquisas via *google forms* e/ou entrevistas (Albert, 2005), de revisão bibliográfica que trate sobre a educação básica brasileira, tendo como recorte o município de Rio Branco, capital do Acre. Para tanto, focando na construção histórica educativa do racismo, as políticas de ações afirmativas, a Lei 10.639/03 e racismo em ambiente escolar. As fontes a serem consultadas serão de caráter primário tais como entrevistas, questionários, documentos oficiais. Acrescida das secundárias tendo como aporte sobretudo os materiais produzidos pelo Núcleo de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas da Ufac divulgado a partir das coletâneas, cartilhas e da Revista em Favor da Igualdade Racial (Refir), estudos bibliográficos e webgráfico qualitativa com revisão de literatura do Profhistória e PPGs Ufac.

Desta feita a metodologia de trabalho reúne pesquisa bibliográfica, daí ser qualitativa, bem como pesquisa de campo com entrevistas e questionários (adotando a História Oral como ancoragem), tabulação e análise de dados de modo a subsidiar a proposta da construção de sequência didática do componente

curricular de história para o 9º ano, a partir do Currículo Único do Acre (CRUA/AC) e do livro didático da série em questão da coleção Jovens Sapiens.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O currículo acreano não se difere muito do currículo brasileiro no que diz respeito ao víeis eurocêntrico, como bem expõe Lima (2023):

> O Referencial Curricular de História Acreano, ao pautar a seleção de conteúdos nos "Quadros de Organização Curricular", demonstra significativas representações, quando observamos a distribuição dos conteúdos: 53,5% História Geral; 13,2% História da América; 20% de História do Brasil; somado a esse eixo comum, temos: 4,5% de História Local; 3,9% História Indígena; e 2,9% História da África. Assim, o currículo, ao destinar mais de cinquenta por cento de conteúdo à História Geral, mantém no ensino o eurocentrismo como forma de conhecimento privilegiado. (Lima; Bittencourt, 2023, p. 126).

Entretanto, cabe ressaltar ser o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) recente, implementado em 2019. Por ser um documento que está há pouco tempo em vigência, pode-se dizer que houve poucos debates coletivos acerca do mesmo, um dos fatores foi o advento pandêmico, com aulas remotas, tornando difícil formações e planejamentos coletivo com a participação da Secretaria de Estado de Educação, coordenações escolares e professores, visando discutir questões essenciais desse novo currículo em curso.

Assim sendo, o texto de Lima (2023) em obra organizada por ela em parceria com Bittencourt traz análises importantes concernente à organização do CRUA, onde fica evidente a manutenção de um ensino eurocêntrico, voltado principalmente para a História Geral, destinando pouca representação para a diversidade brasileira, ou seja, a História Indígena e História da África representam apenas 6,8% desse currículo.

Vale dizer, que o nosso foco principal é buscar possibilidades de trabalhar a temática étnico-racial no 9º ano a partir do CRUA/AC e do livro didático no conteúdo da História do Brasil, desde a Proclamação da República à primeira fase da Era Vargas, dando a devida importância ao Movimento Negro na luta em prol da cidadania e justiça social.

> A Lei 10.639/03 incide sobre toda a educação básica, mobilizando diferentes disciplinas escolares. Sabendo que esta propõe ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira, enfocaremos as possibilidades de contribuição oferecidas pelo ensino de história, através da construção de narrativas que deem aos negros protagonismo nos processos históricos, e que atribuam historicidade às diferentes manifestações da cultura afro (Souza, 2016, p. 10)

Souza (2016) afirma que através do ensino de história pode-se construir narrativas que coloquem os negros como protagonistas nos processos a serem trabalhados nas aulas de história, em especial, no 9º ano, foco desse trabalho, mostrando ser indispensável trazer para a sala de aula a historicidade e a contribuição da população negra para a formação do nosso país. Justificando a escolha do 9º ano, pois retrata todo o Brasil República, onde foi negado a pessoa negra a participação na história contada nos currículos, nos livros didáticos e principalmente nas práticas pedagógicas de muitos professores ao longo de muitos anos, sendo esse um dos fatores para a continuidade do racismo em nossa sociedade.

Justificando-se ainda a opção, porque essa fase é marcada pela perspectiva ano-série em que os/as estudantes devem estar entre 15 a 16 anos, momento de transição da vida, com a possibilidade do exercício da cidadania pelo voto, podendo exercer atividade para obtenção de renda nas funções de menor aprendiz, ou seja, tendo então a oportunidade de ingresso na etapa economicamente produtiva, além de ser um pré-universitário, visto a proximidade da entrada no ensino médio (em que deverá optar por rotas e/ou ensino técnico-profissionalizante), de modo tal que suas interações sociais se fazem mais ativas. Sendo também uma fase de maior percepção do racismo estrutural e das mazelas sócio-políticas do país, fazendo tais afirmações a partir de minhas vivências enquanto docente de escola pública estadual, do componente curricular de História do 9º ano nos últimos vinte anos.

É no dia a dia da escola, com todo o corpo docente o dever de trazer as questões raciais pedagogicamente educativas, trabalhando a superação do racismo mostrando a importância de todos os povos para a formação da sociedade brasileira, sendo o papel da escola promover os debates necessários para a promoção de aulas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, rompendo com a ideia de que o racismo "não existe", ou seja, com o mito da democracia racial.

> [...] defendo que para compreender a desigualdade racial atual sob diferentes nuances é preciso adentrar no imaginário social brasileiro. É preciso ter claro que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento não atingem apenas os negros, mas os brancos e outros grupos étnico-raciais. Isto é grave. Ressalta a urgência do debate sobre a desigualdade de tratamento entre brancos e negros na formação histórica e social brasileira, e demanda práticas efetivas de combate ao racismo (Garcia, 2007, p. 17).

As orientações das DCNERER voltadas para a educação das relações étnico-raciais descrevem de forma explícita maneiras de abordar e desenvolver o trabalho para temática étnico-racial dentro das escolas, reconhecendo e valorizando a pessoa negra nos diversos contextos históricos, inserindo aos conteúdos a serem ministrados no decorrer das aulas a historicidade do povo

negro, com suas lutas e conquistas, mostrando sua importância para a construção do nosso país.

Segundo Abreu e Mattos (2008) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, propõe na área da educação oferecer uma resposta para os problemas vivenciados pela população afrobrasileira, ou seja, orienta políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. À vista disso, pode-se dizer que se essas orientações forem observadas e colocadas em prática no cotidiano escolar há uma perspectiva de reparação e superação de muitas situações de racismo no ambiente escolar e também fora dele.

Desta forma, se entende que o trabalho é interseccional entre os campos da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e do Ensino de História. Compreendendo a ERER como:

> [...] a construção de um currículo que apresente as histórias e culturas de todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o 'tradicional' viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com 'identidades individuais e sociais' diversas e que aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural, para que seja possível a construção de uma 'autêntica democracia racial' (Pereira, 2012, p. 07).

Os professores de todos os componentes curriculares devem inserir nos seus conteúdos a temática étnico-racial, porém na prática pedagógica de muitas escolas, percebe-se que há uma ausência de trabalhos voltados para a implementação da Lei 10.639/03, e não podemos culpar as escolas, pois são muitos fatores desfavoráveis para que a educação para as relações étnico-raciais não seja trabalhada como é recomendada pelas leis e orientações curriculares, entre eles, a falta da oferta de formação inicial e continuada que contemplem os professores, coordenadores e gestão escolar, ou seja, falta de política de Estado, das secretarias de educação, dentre outros.

A perspectiva desse estudo é leva aos professores a necessidade, enquanto professor, a questionar-se: de que modo desconstruir essa sociedade racista? É possível educar as crianças e jovens com outra postura se eles também são "frutos" dessa sociedade racista? Considerando que somos um país miscigenado, com a maioria da população autodeclarada "preta"[132], por que o racismo ainda

[132] Em 2022, cerca de 92,1 milhões de pessoas se declararam pardas, o equivalente a 45,3% da população do país. Desde 1991, esse contingente não superava a população branca, que chegou a 88,2 milhões (ou 43,5% da população do país). Outras 20,6 milhões se declaram pretas (10,2%), enquanto 1,7 milhões se declararam indígenas (0,8%) e 850,1 mil se declaram amarelas (0,4%). Os dados são do Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo, divulgados hoje pelo IBGE.

não foi superado em nossa sociedade? As lutas do povo negro resultaram na implementação de diversas leis contra o racismo, inclusive para serem trabalhadas dentro da sala de aula, como essas leis estão sendo debatidas e trabalhadas no cotidiano escolar? Igualmente indagando quais percepções têm acerca desse tema dentro do currículo, nos livros didáticos observando se os mesmos contemplam de forma satisfatória a temática étnico-racial, dentre outros questionamentos que serão elencados a partir das pesquisas nos referenciais teóricos.

A ideia é desenvolver um trabalho com a contribuição maior dos professores de história, onde coletivamente será possível elencar formas de abordar os conteúdos étnico-raciais nas aulas, analisando a proposta curricular do componente de história e o livro didático do 9º ano, buscando dá ênfase as ações de todos os povos que contribuíram para a construção histórica do Brasil, especialmente a população afrobrasileira, a intenção é desmistificar a ideia de que é difícil trabalhar a temática étnico racial-dentro do que já é planejado e ministrado em sala de aula. Reforçando a proposta, nos cabe estar:

> Consciente de que a discriminação da qual negros e mestiços são vítimas apesar da 'mistura do sangue', não é apenas uma questão econômica que atinge todos os pobres da sociedade, mas sim resultante de uma discriminação racial camuflada durante muitos anos (Munanga, 2016, p.24).

Pensando na fala de Munanga, dessa discriminação racial camuflada, nos constantes casos de racismo em nossa sociedade, a situação problema passa a ser: "De que modo as leis educacionais antirracistas estão sendo debatidas e trabalhadas no cotidiano escolar de Rio Branco? Como educar as crianças e jovens pensando em possíveis superação do racismo?".

Como objetivo geral, propor ações histórico educativas de superação do racismo, a partir da identificação de situações de racismo em ambientes escolares do ensino público em Rio Branco, a fim de ampliar a discussão da temática étnico-racial no conteúdo curricular do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar a meta traçada, é importante elencar os objetivos específicos que são: identificar situações de racismo em alguns ambientes escolares do ensino público da capital acreana; discutir coletivamente com alguns professores de história do 9º ano os fatores que contribuem para a ocorrência de casos de racismo em ambientes escolares e ampliar os debates acerca da temática étnico-racial no conteúdo curricular do ano/série em fomento; elaborar e executar uma sequência didática para o 9º ano a partir do CRUA dando ênfase a participação do Movimento Negro na luta em prol da cidadania durante o início da República

---

Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda. Acesso em: 12 set. 2024.

a primeira fase da Era Vargas; promover ações histórico educativas através das aulas história, onde os alunos tenha a possibilidade de conhecer a historicidade do seus ancestrais; oportunizar aos alunos um conhecimento significativo e útil para a sua vida cotidiana, visando a construção de uma sociedade antirracista e menos desigual.

O intento desse trabalho em andamento é fazer entrevistas, através da "metodologia de forms", conforme Mota (2019), encontros presenciais ou através do Meet, sobre as experiências vivenciadas pelos professores durante sua trajetória escolar na condição de aluno, bem como docente. Buscando identificar e analisar se os mesmos vivenciaram situações de racismo. Tendo ou não passado por racismo, se trabalham essa temática dentro de suas salas de aula e percebem a importância dos conteúdos vinculados aos temas. Considerando os que trabalham ou tentam fazê-lo, identificar a existência ou não de dificuldade para colocar em prática os conteúdos étnico-raciais.

Fazer um estudo das experiências docentes remete entender um pouco da realidade vivenciada dentro das escolas, a partir dos relatos desses professores é possível entender melhor o racismo escolar, como ocorre, o que tem sido feito pelas unidades de ensino, e os professores quais suas vivências em relação aos trabalhos desenvolvidos visando uma educação antirracista. Embora não seja este o recorte específico de Thompson, nos cabe mencioná-lo, levando em consideração que o mesmo trabalhou com a categoria "experiências", defendendo a valorização da experiência humana, afirmando que as relações com a vida material, levavam ao aprendizado do hábito de viver em sociedade, sem essa vivência humana não seria possível a produção histórica, afirma ainda que,

> Os valores não são "pensados", nem "chamados"; são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e "aprendidas" no sentimento) no "*habitus*" de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (Thompson, 1981, p.194)

Igualmente indagando quais percepções estes docentes possuem acerca dessas vivências dentro do currículo, nos livros didáticos, na prática docente, elencando se os mesmos acham que conseguem contemplar de forma satisfatória a temática étnico-racial em suas aulas, dentre outros questionamentos que serão elencados a partir das pesquisas nos referenciais teóricos, pois como bem disse Lakatos

> As fases da pesquisa de campo, em primeiro lugar, requerem a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão, que serve para se saber em que estado se encontra o problema, que trabalhos já foram realizados a seu respeito e quais são as opiniões

> reinantes sobre o assunto, bem como estabelecer um modelo teórico inicial de referência; auxilia ainda na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (Lakatos, 2017 p. 238)

No roteiro de entrevista haverá ainda, questionamentos reflexivos sobre a Lei 10.639/03, BNCC, CRUA, livro didático, formação inicial e continuada, práticas pedagógicas, dentre outros, como por exemplo, se eles têm dificuldade com a lei, se percebem que houve melhorias nas situações do racismo escolar depois da implementação da lei, se veem a necessidade da oferta por parte do Estado de formação inicial e continuada com essa temática para os professores das escolas de Rio Branco?

> [...] faz-se necessário numa formação inicial e continuada de qualidade sobre a educação das relações étnico-raciais com o objetivo de descolonizar a ideia de currículo e a prática docente. Não se pode negar que, mesmo com a ocorrência de programas de formação de professores, a referida lei ainda é vista como folclórica, sendo muitas vezes, executada de maneira distorcida, estereotipada, preconceituosa e, em certo ponto de entendimento, até mesmo racista (Silva e Rocha, 2020, p. 04)

Vale dizer que, em algumas instituições de ensino, em seus projetos desenvolvido para trabalhar a temática ético racial, por falta de formação, acabam reforçando o racismo e propagando ainda mais situações em que a pessoa negra é tratada de forma desigual e estereotipada, justificando novas análises e ações, buscando colocar em prática a lei como ferramenta de superação da discriminação e do racismo na nossa sociedade.

Posterior a descrição da pesquisa de campo, teremos como produto o resultado da aplicação de sequência didática relativa à parte do plano de curso do 9º ano em consonância com o que prever o CRUA e se sustenta (ou não) do conteúdo do livro didático relativo aquele assunto. A partir de então, será feita tabulação da coleta de dados, a partir da aplicação de um questionários forms onde os alunos poderão dá um feedback sobre suas percepções das questões étnico-raciais dentro do conteúdo ministrado e se possível a oferta de um encontro com alguns professores do componente curricular de história, que estejam lotados nas turmas de 9º ano em 2024, na cidade de Rio Branco, visando uma análise da sequência didática e dos resultado do questionário utilizada nas aulas ministrados durante a elaboração deste trabalho de pesquisa e produto.

RESULTADOS ESPERADOS

Considerando que é uma dissertação de mestrado em andamento, espera-se que ao final desse estudo uma análise de aplicabilidade da Lei 10.639/03 face do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e do livro didático do 9º ano da nova coleção Jovem Sapiens; reflexões sobre o racismo dentro de algumas

escolas da Rede Pública Estadual na capital acreana; bem como construção de ações histórico educativas a partir do currículo do Estado do Acre, onde os alunos possam pensar e agir coletivamente, visando uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha e MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.

ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre** – CRUA. SEE, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.pdf Acesso em: 21 de setembro, 2023.

ACRE. **Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte., 2024.

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BITTENCOURT, Circe. **Produções didática de História:** trajetórias de pesquisas. Revista de História, São Paulo. jan./jun.2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003:** Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/03. Brasília, 2008.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

DIAS, Adriana Machado. **Jovem Sapiens História: 9º ano** / Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. -- 1. ed. -- São Paulo: Scipione, 2022. (Jovem Sapiens) Bibliografia Suplementado pelo manual do professor ISBN 978-65-5763-247-5 (aluno) ISBN 978-65-5763-248-2 (professor) 1. História (Ensino fundamental – Anos finais) I. Título II. Grinberg, Keila III. Pellegrini, Marco César.

FERNANDES, Jorge. **DA TRAJETÓRIA ESCOLAR AO SUCESSO PROFISSIONAL** Narrativas de professoras e professores negros. Editora Appris Ltda. 1ª Edição - Copyright© 2017.

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

GOMES, Nilma L. Limites e Possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas de educação. In PAULA, Marilene de & HERINGER, Rosana. **Caminhos Convergentes:** Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll/ ActionAid, 2009.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Georgia Pereira; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, interculturalidades e formação docente**. Rio Branco: Edufac, 2023.

MONTEIRO, Ana Maria (org.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas** – Rio de Janeiro, 2013.

MOTA, J. S.. **UTILIZAÇÃO DO GOOGLE FORMS NA PESQUISA ACADÊMICA**. HUMANIDADES & INOVAÇÃO, v. 6, p. 371, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106. Acesso em: 03 ago. 2023.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje?.** REVISTA DO INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS, v. 1, p. 15-239, 2016.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **"Por uma Autêntica Democracia Racial!":** os Movimentos Negros nas Escolas e nos Currículos de História. História Hoje, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **"O Mundo Negro":** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010.

SILVA, Queiroz da, Andressa.; ROCHA, Rodrigues Lima da, Flávia. **Formações de professores e a Lei 10.639/2003:** por uma descolonização do(s) saber (es) na Escola. Revista Em Favor de Igualdade Racial, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 02–20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3400. Acesso em: 26 de junho, 2023.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afro-Brasileiro**: uma proposta de intervenção Pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. Belo Horizonte: Mazza/Nzinga, 2004.
SOUZA, Jessika Rezende. **Entre a cruz e o terreiro**: uma analise em torno da integração entre a religiosidade afro-brasileira e o Ensino de História no Museu do Negro. Capes, Rio de Janeiro, 2016.
VALENTIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de; GOMES, Nilma Lino. (Organizadoras). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento:** 10 anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyla, 2012.

UMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ATRAVÉS DOS MULTILETRAMENTOS COM ALUNOS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM INFORMÁTICA PARA INTERNET DO IFAC

Risonete Gomes Amorim[133]

RESUMO

Este trabalho explora os conceitos de multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa para alunos do 1º ano do Ensino Médio no IFAC, adotando uma perspectiva crítica. A proposta vai além do ensino tradicional de leitura e escrita, focando nas práticas sociais, culturais e tecnológicas que influenciam a vida dos alunos. Baseando-se em autores como Kleiman (2007), Street (2010), Rojo e Moura (2012), Souza (2021) e Freire (2001, 2017), buscamos uma abordagem que considere os desafios contemporâneos, formando cidadãos críticos e preparados para atuar em diversos contextos comunicativos, tanto no ambiente online quanto offline. A metodologia visa promover a consciência social e a competência linguística.

Palavras-chave: Multiletramentos. Ensino. Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo explorar os conceitos de multiletramentos no contexto do ensino de Língua Portuguesa para alunos do 1º ano do Ensino Médio, especificamente no Instituto Federal do Acre (IFAC). A temática dos multiletramentos se destaca como uma abordagem inovadora e relevante para a educação contemporânea, pois regula a complexidade das práticas comunicativas atuais, que incluem não apenas a leitura e a escrita tradicional, mas também as interações mediadas por novas tecnologias, contextos.

O recorte específico deste estudo foca na aplicação de uma perspectiva crítica no ensino da Língua Portuguesa, indo além das abordagens convencionais, ao integrar as práticas sociais e culturais que permeiam a vida dos alunos. A metodologia utilizada baseia-se em uma análise teórica em autores consagrados, como Kleiman (2007), Street (2010), Rojo e Moura (2012), Souza

[133] Mestra em Letras, Linguagem e Identidade do Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI UFAC. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade – PPGLI UFAC. professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Acre – IFAC. risonete.amorim@ifac.edu.br

(2021) e Freire (2001, 2017), cujas contribuições oferecem uma base sólida para a implementação de uma educação que visa formar cidadãos críticos, capazes de se expressar de maneira competente em diversas situações comunicativas.

A estrutura deste trabalho está organizada da seguinte forma: inicialmente, discute-se o conceito de multiletramentos e sua relevância no ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, é apresentada a fundamentação teórica, com ênfase nas contribuições dos autores estudados. Posteriormente, detalha-se a proposta de ensino crítica aplicada à turma específica do IFAC, culminando na análise dos resultados esperados e dos desafios contemporâneos do ensino. Por fim, são apresentadas as contribuições sobre a importância de promover a consciência social e a competência linguística dos alunos, formando cidadãos críticos e preparados para exercer seu papel na sociedade.

OS MULTILETRAMENTOS E A RELEVÂNCIA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O conceito de multiletramentos emerge como uma abordagem inovadora e fundamental no campo da educação, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem vai além das noções tradicionais de letramento. Nesse sentido, o conceito de letramento foi "criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar" (Kleiman, 2005, p. 5). As comunicações do letramento direcionam-se às práticas sociais que estão além do âmbito escolar, pois essa concepção está relacionada aos usos que cada sujeito faz da escrita e da leitura em meio às mais variadas situações sociais que exigem sua utilização. Entre os estudos que destacam a relevância do conceito de "letramento", Street (2010) aborda o tema a partir de uma perspectiva linguística, onde o letramento é visto como um aspecto representativo da língua escrita, distinguindo-o da língua falada. Em contraste, sob uma perspectiva psicológica, o mesmo autor refere-se às competências cognitivas envolvidas na criação de textos escritos.

Essa noção tradicional, que se concentrava apenas na leitura e escrita, foi ampliada para incorporar uma variedade de formas e práticas de comunicação que caracterizam a sociedade contemporânea. Os conceitos de multiletramento surgiram como uma evolução dos conceitos tradicionais de letramento, em resposta às mudanças nas práticas comunicativas e culturais impulsionadas pela tecnologia digital e pela globalização.

Uma abordagem eficaz nesse sentido exige a escolha de materiais relevantes para o estudante e seu contexto social, promovendo exercícios que integrem língua e gramática a partir desses textos, com o objetivo de aprimorar sua habilidade comunicativa. Dessa forma, evita-se o uso de listas fixas e descontextualizadas de regras gramaticais. Afinal

> uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua, dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (Geraldi, 2004c, p. 89).

O estudo da gramática deve estar direcionado ao uso real da língua e à análise crítica dessas práticas linguísticas. Não se trata de eliminar o ensino gramatical, mas de adaptá-lo para que contribua na interpretação e na criação textual. Essa abordagem pressupõe entender a linguagem como uma forma de interação, na qual o indivíduo a constrói considerando seu propósito e seu impacto no mundo e no outro.

O aprendizado eficaz de um idioma surge a partir de experiências reais de comunicação, com atividades significativas e situadas em contextos relevantes. Isso só é possível por meio da leitura, da escrita e de reflexões linguísticas que realmente aprimorem a capacidade de expressão. Porém, para transformar a realidade de dificuldades dos alunos em leitura e escrita, é necessário rever o ensino da língua materna, incorporando novos saberes e abordagens metodológicas inovadoras. O ensino da língua(gem) precisa ser repensado à luz das demandas da comunicação contemporânea, que se caracteriza pela multiplicidade de formas semióticas e pela mediação tecnológica. A natureza multimodal dos textos atuais - que articulam palavras, imagens, sons e outros recursos expressivos - exige uma abordagem pedagógica que vá além da análise linguística tradicional. Nesse contexto, torna-se essencial desenvolver nos alunos competências que lhes permitam navegar criticamente por esse ecossistema comunicativo complexo. Isso envolve tanto a capacidade de decodificar os múltiplos códigos que compõem os textos contemporâneos quanto a habilidade de produzir conteúdos significativos em diferentes plataformas e suportes.

As novas tecnologias não são simples veículos de transmissão, mas elementos constitutivos que redefinem as práticas de produção e recepção textual, criando novas possibilidades interativas e novos gêneros discursivos. O trabalho com a língua materna deve, portanto, incorporar essas dimensões, preparando os estudantes não apenas para dominar as estruturas linguísticas, mas para atuar de forma reflexiva e criativa em um mundo onde a comunicação é cada vez mais híbrida, dinâmica e tecnologicamente mediada.

Os estudos sobre multiletramentos representam um avanço significativo nessa perspectiva, ampliando e renovando as discussões iniciadas pelos estudos do letramento. Enquanto o letramento tradicional focava nas práticas sociais de leitura e escrita, os multiletramentos incorporam uma visão mais abrangente, considerando a diversidade cultural e a multiplicidade semiótica que caracterizam a comunicação contemporânea.

Soares (2002, p. 145) conceitua letramento como o estado ou condição alcançada por um indivíduo que não apenas domina as habilidades de ler e escrever, mas que efetivamente exerce "as práticas sociais de leitura e de escrita, [...] participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação. Soares propõe o uso do termo no plural – *letramentos* – para destacar a natureza múltipla e heterogênea das práticas sociais de leitura e escrita. Essa abordagem reconhece que: "diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados ou condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*". (Soares, 2002, p. 157, grifos da autora).

A origem dos estudos sobre letramentos está intrinsecamente ligada à capacidade dos indivíduos de ler, interpretar e produzir textos nas mais variadas situações comunicativas do cotidiano. Essa abordagem nasce da compreensão de que o uso da linguagem escrita não se limita à mera decodificação de palavras. Kleiman (2005, p. 22) destaca que as transformações nas práticas letradas, impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, reconfiguram profundamente nossa relação com a linguagem e a produção de sentido. A autora argumenta que: "onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet".

A autora ressalta que uma das principais contribuições dos estudos dos letramentos para a educação é a ampliação do repertório textual trabalhado em sala de aula, rompendo com a limitação aos gêneros tradicionalmente escolares. No artigo Letramento na contemporaneidade, Kleiman (2014) defende a urgência de um modelo de ensino que incorpore o letramento digital como eixo central, indo além da simples instrumentalização tecnológica. Para a autora (Kleiman, 2014, p.80), essa abordagem deve à "criação de oportunidades para que os sujeitos abandonem um tempo e um espaço de desigualdades."

É essencial ressaltar que, apesar de muitos profissionais da educação no Brasil considerarem o conceito de multiletramentos como algo recente, ele e os estudos associados a ele não são tão novos. O estudo sobre multiletramentos teve início em 1996 com um grupo de pesquisadores dos letramantos da Inglaterra, dos Estados Unidos e da Austrália, que se localizaram na cidade de Nova Londres (EUA). Esse grupo, conhecido como New London Group (NLG), examina as transformações nos textos e, consequentemente, nos letramentos.

Sua primeira publicação foi o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, no qual foi destacada a necessidade de implementar uma "pedagogia de multiletramento". O grupo argumentou, com base em suas pesquisas, que as escolas deveriam adotar essa nova abordagem pedagógica devido às inovações nas tecnologias de comunicação e à ampla diversidade cultural já presente nas salas de aula de um mundo globalizado.

Segundo Rojo e Moura (2012),

> o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo e Moura, 2012, p.15).

Os multiletramentos referem-se à capacidade de compreender e produzir textos em múltiplas formas e mídias, confirmando que a comunicação não se limita aos textos impressos e tradicionais (Rojo e Moura, 2012). Em um mundo saturado por tecnologias digitais e plataformas multimídia, a habilidade de navegar e interpretar diferentes tipos de textos—sejam visuais, digitais ou sonoros—é essencial para a formação de indivíduos capazes de se adaptar e participar na sociedade. Para o ensino de Língua Portuguesa, a incorporação dos multiletramentos é particularmente relevante. Ela permite que os alunos desenvolvam competências que vão além da gramática e da ortografia, abrangendo habilidades críticas possíveis para interpretar e criar textos em contextos diversos.

Na esfera dos estudos linguísticos, a contemporaneidade dos "multiletramentos" – caracterizada pela diversidade de práticas sociais da linguagem – exige uma proposta educacional mais dinâmica e sensível aos contextos. Essa visão pedagógica renovada busca criar conexões entre as manifestações culturais e linguísticas em escala mundial e comunitária, celebrando a riqueza das diferenças e particularidades.

Tal perspectiva não elimina as abordagens consagradas, mas as reelabora e enriquece, integrando as novas exigências do mundo atual: a circulação instantânea de conteúdos, o intercâmbio entre culturas diversas e as especificidades do ambiente digital com seus próprios códigos e formatos textuais. A pedagogia dos multiletramentos se configura, assim, como uma proposta essencialmente diversa, reflexiva e colaborativa.

Nesse cenário, os educandos, guiados pelo professor, assumem um papel ativo como sujeitos que desenvolvem novas formas de comunicação, ressignificam suas perspectivas e elaboram iniciativas criativas a partir do exame crítico dos temas investigados. Dessa forma, o espaço educativo se transforma em um ambiente de construção coletiva e diálogo com as múltiplas linguagens que configuram nossa realidade social atual.

No contexto educacional, é importante ressaltar que, tradicionalmente, a escrita era a principal tecnologia utilizada nas escolas. Hoje, com o desenvolvimento tecnológico, observamos a integração de recursos visuais e sonoros nos processos de aprendizagem. Contudo, essa abordagem precisa ser ampliada, abrangendo tanto os materiais impressos quanto os digitais, pois ambos oferecem um vasto repertório informacional e cognitivo aos estudantes,

tornando o aprendizado mais acessível e estimulante. Como destacam os estudos de Rojo (2004):

> [...] as práticas de letramento na escola alicerçavam-se em atividades de leitura e escrita nas quais se recorria apenas à linguagem escrita como tecnologia para o ensino de língua materna. Atualmente, essas práticas têm sofrido modificações com a inserção e o uso de novas tecnologias, os textos combinam imagens estáticas (em movimento), com áudio, cores, links, sejam nos ambientes digitais ou na mídia impressa (Rojo, 2004, p.75-76).

Desse modo, docentes e discentes enfrentam o desafio de adaptar-se a esses novos paradigmas educacionais, desenvolvendo competências para lidar com os multiletramentos e, especialmente, com a multissemiose. Essa abordagem amplia o escopo do ensino de linguagem ao incorporar não apenas o verbal, mas também o visual, criando novas camadas de significação.

Essa visão, alinhada às pesquisas de Lemke (1998), demonstra que o desenvolvimento desse letramento multimodal se dá justamente na prática - tanto na produção quanto na interpretação de textos que articulam diferentes sistemas semióticos. O processo de aprendizagem ocorre, portanto, na interação constante dos estudantes com a diversidade de elementos (verbais, visuais, sonoros, gestuais) que compõem os textos contemporâneos.

Dessa forma, mais do que reconhecer a existência desses múltiplos códigos, é fundamental que a escola crie espaços para que os alunos vivenciem essa multiplicidade de linguagens, analisando criticamente como elas se articulam para construir sentidos em diferentes contextos sociais e midiáticos.

Ao adotar a perspectiva dos multiletramentos, os educadores podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma abordagem mais inclusiva e adaptada às necessidades dos alunos. Essa abordagem não apenas valoriza a diversidade de formas de expressão, como também prepara os estudantes para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução. Além disso, estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a participação cidadã e o engajamento ativo em múltiplos contextos comunicativos.

Para os professores, lidar com os desafios modernos relacionados à evolução tecnológica e suas consequências na educação não é uma tarefa fácil. No entanto, é crucial ressaltar a importância de adotar uma postura ativa e dinâmica para fazer contribuições relevantes na construção do conhecimento. Isso implica um compromisso com a melhoria contínua das práticas pedagógicas, integrando as inovações tecnológicas para elevar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa em específico da pesquisa em questão.

Nesse contexto, Freire (2001, p.29) oferece uma reflexão significativa para ao enfatizar que: "ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade". Freire (2001), sugere que o ensino não é apenas uma transmissão de conhecimentos já estabelecidos, mas sim um processo de busca e questionamento

contínuo. O ato de ensinar está intimamente ligado à curiosidade e à reflexão pessoal. O professor ensina porque está constantemente investigando e se questionando sobre o que sabe e o que ainda precisa descobrir.

A PERSPECTIVA CRÍTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A perspectiva crítica no ensino de Língua Portuguesa, particularmente na turma específica de Informática para Internet do Instituto Federal do Acre (IFAC), busca transformar o processo educativo em uma experiência mais dinâmica e reflexiva, alinhada às necessidades e realidades dos alunos. Essa abordagem vai além da mera transmissão de conteúdos gramaticais e literários. Na prática, isso significa que as aulas não devem se restringir à gramática e à literatura tradicional, em vez disso, os professores são encorajados a desenvolver atividades que promovam a reflexão crítica sobre a língua em uso, abordando questões sociais, políticas e culturais. Por exemplo, ao analisar um texto literário ou um artigo de opinião, os alunos são incentivados a discutir como as questões abordadas se relacionam com suas próprias experiências.

Segundo Freire (2001, p.22), "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e construção". O autor propõe que o papel do educador seja muito mais ativo e criativo. Em vez de simplesmente entregar informações, o professor deve criar um ambiente que possibilite aos alunos a produção e construção do conhecimento. Isso implica em fomentar a curiosidade, o questionamento e a reflexão, permitindo que os alunos se envolvam ativamente com o material de estudo e desenvolvam seu próprio entendimento.

Paulo Freire (2017, p. 21), com sua perspectiva educacional distinta, expressa em suas próprias palavras, como "[...] 'ético-crítico-política da educação' que tem como base o diálogo que desenvolve a conscientização, com o objetivo de formar cidadãos críticos e transformadores." Essa abordagem promove uma aprendizagem mais profunda e significativa, onde os alunos são encorajados a refletir, questionar e aplicar o que aprendem de maneira ativa e contextualizada. Ao adotar práticas pedagógicas que fomentam a autonomia e o pensamento crítico. O ensino crítico valoriza a experiência e a voz dos alunos no processo de aprendizagem. Isso é compatível com a ideia de Freire (2017), de criar condições para a produção do conhecimento, pois os alunos são vistos como participantes ativos que trazem suas próprias perspectivas e experiências para a sala de aula.

Nessa perspectiva, o papel do educador é tornar-se muito mais ativo e criativo. Em vez de simplesmente entregar informações, o professor deve criar um ambiente que possibilite aos alunos a produção e construção do conhecimento. Isso implica em fomentar a curiosidade, o questionamento e a reflexão, permitindo que os alunos se envolvam ativamente com o material de

estudo e desenvolvam seu próprio entendimento. O objetivo principal do nosso estudo é demonstrar como a adoção de práticas pedagógicas que incentivam a autonomia e o pensamento crítico permite que o ensino crítico de Língua Portuguesa se ajuste de maneira eficaz à uma visão educacional específica. esse cenário, a pesquisa ressalta a relevância do engajamento crítico e reflexivo como componentes cruciais para a realização de práticas pedagógicas adaptáveis, que podem se ajustar à exigência de uma sociedade em permanente mudança.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A abordagem metodológica adotada para este trabalho é qualitativa, conforme descrito por Paiva (2019, p.117), pois segundo Paiva (2019, p.117), "a pesquisa qualitativa interpreta os dados subjetivamente, mesmo quando se apoia em pressupostos teóricos. É a visão do pesquisador". Para alcançar os objetivos propostos e identificar com precisão o problema de pesquisa proposto, pretendo realizar um estudo de caso com a turma do ensino médio integrado do IPI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - Campus Rio Branco.

Segundo Paiva (2019, p. 65), "estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa." Assim, decidiu-se aplicar um questionário aos alunos do primeiro ano de IPI e realizar entrevistas com os professores de Língua Portuguesa do IFAC da turma em questão. Os participantes serão convidados a participar do estudo, caso desejem fornecer informações adicionais.

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa em andamento busca explorar como práticas pedagógicas que promovem a autonomia e o pensamento crítico podem acompanhar o ensino crítico de Língua Portuguesa com uma visão educacional inovadora. Espera-se que os resultados esperados dessa investigação forneçam diretrizes práticas e estratégias pedagógicas eficazes para promover a autonomia e o pensamento crítico entre os alunos. Essas diretrizes poderão orientar os professores na implementação de práticas que estimulem um aprendizado mais ativo e reflexivo. Dessa forma, buscará avaliar o impacto das práticas pedagógicas inovadoras nas competências dos alunos, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico e à capacidade de autonomia na aprendizagem. Espera-se que os resultados revelem um aumento significativo nas habilidades dos alunos para analisar e aplicar o conhecimento de maneira independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reforça a relevância de cultivar a autonomia e o pensamento crítico entre os alunos como componentes centrais do processo educativo. Essas habilidades são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de indivíduos capazes de enfrentar e compreender um mundo em constante mudança. A promoção da autonomia permite que os alunos se tornem aprendizes mais independentes e engajados, enquanto o pensamento crítico os capacita a analisar e questionar as informações de forma**.** Em uma era de rápidas transformações sociais e tecnológicas, a adaptação das práticas pedagógicas é fundamental.

As estratégias que enfatizam o pensamento crítico e a autonomia são eficazes na preparação dos alunos para lidar com os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. Integrar novas tecnologias e contextos culturais no ensino de Língua Portuguesa não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, mas também torna o ensino mais relevante e significativo para o enfoque desejado.

As práticas pedagógicas que incentivam a autonomia e o pensamento crítico promovem uma transformação positiva na prática docente. A pesquisa destaca a necessidade de uma abordagem mais dinâmica e reflexiva no ensino, onde o papel do professor é facilitador e mentor, ao invés de mero transmissor de conhecimento. Essa mudança pode levar a uma prática educativa mais engajada e adaptável, que atenda melhor às necessidades formativas, mas também que auxilie no desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores significativos para que seja possível haver uma participação efetiva e eficaz no âmbito social e educacional de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, a adoção de práticas pedagógicas que promovam a autonomia e o pensamento crítico tem o potencial de melhorar significativamente a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Ao tornar o processo educativo mais interativo e relevante, essas práticas podem levar a um aprendizado mais profundo e significativo, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma participação ativa e crítica na sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de Linguagem e Ensino de Português**. In:_____. (Coord.). O Texto na Sala de Aula.3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004a. p. 39-46.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar" o letramento?: Não basta a ensinar ler e a escrever?** CEFIEL/IEL/Unicamp, 2005.
KLEIMAN, Angela. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz, v. 32 n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
LEMKE, Jay. **Multiplying Meaning**. In: MARTIN, J.R. & VEEL, R. (Eds.). Reading Sciences. London: Routledge. 1998.
PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de. Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola editorial, 2012, p. 11-32.
ROJO, Roxane. **Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento**. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada
indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2004.
SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** São Paulo: Autêntica Editora, 2001.
THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard educational review, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA LITERATURA E ARTES VISUAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

Victoria Sara de Arruda[134]
Tarcio Gustavo da Silva[135]

RESUMO

O presente trabalho apresenta experiências dos dois autores, enquanto professores em escolas municipais de municípios do interior do estado de São Paulo. As experiências atravessam práticas que relacionam a literatura e as artes visuais desde a educação infantil até o ensino fundamental 1, com turmas do 1º ao 5º ano. Como metodologia de pesquisa, utiliza-se pressupostos da pesquisa narrativa da experiência vivida no chão da escola, mas, também olhando para as escrevivências enquanto uma escrita coletiva que visa romper com narrativas hegemônicas de produção e reprodução de histórias de dor e sofrimento, a partir das escrevivências, repensar as práticas educacionais, e escolhendo privilegiar práticas para o empoderamento e representatividade negra para nossas crianças. O trabalho contextualiza historicamente a formação de nosso país racista, mas também compartilha de possibilidades de rupturas dentro desse sistema já formado.

Palavras-chave: Crianças Negras. Empoderamento. Experiências.

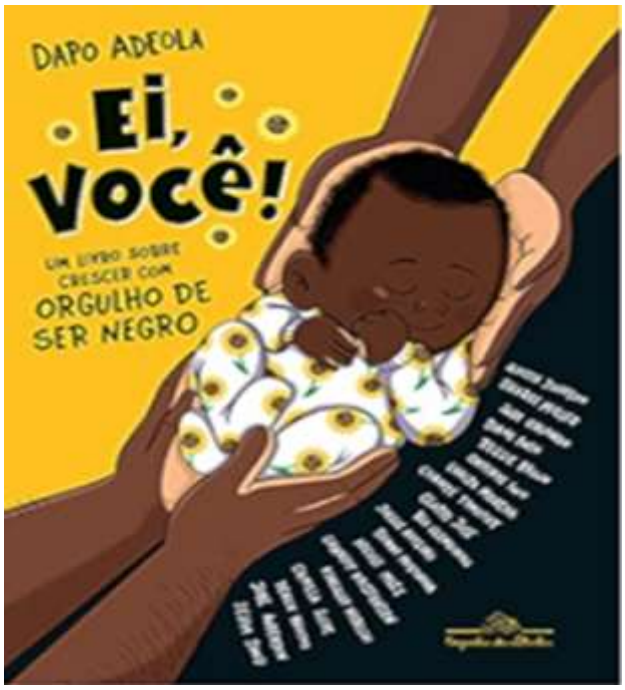
INTRODUÇÃO

> Quando foi a primeira vez que você se sentiu empoderado como uma pessoa negra? Quando foi que você acreditou, de verdade, que poderia viver seus sonhos? (Adeola, 2019, p.1)

[134] Doutoranda em educação, Mestre e licenciada em pedagogia pela UNESP, Campus Rio Claro-SP. Licenciada em artes visuais pelo Centro de Estudos Claretiano. Professora de educação básica 1 no Município de Rio Claro-SP. victoria.arruda@unesp.br.

[135] Mestrando em educação, Bacharel em Ecologia pela UNESP, Campus Rio Claro - SP. Licenciado em Artes Visuais pelo Centro de Estudos Claretiano. Professor de educação básica 1 no Municipio de Iracemapolis - SP. tarcio.gustavo@unesp.br

Imagem 1. Capa do livro 'Ei, você!' de Dapo Adeola (2019).



Fonte: Adeola (2019)

Iniciamos com a citação do livro infantil "Ei, você!" de Dapo Adeola (2019), para refletirmos sobre os processos de representação e representatividade negra. Afinal, quando percebemos que somos negras/os? Infelizmente, ainda hoje, muitas pessoas se reconhecem negras após um marcador negativo, parafraseando Sônia Maria Pereira Nascimento em entrevista a Sueli Carneiro no livro Dispositivo de racialidade (2021) ao citar exemplos de pessoas que se descobrem negras, como no caso de uma senhora de 70 anos de idade que sofreu um ato de racismo em um condomínio de luxo em que morava no Brasil, a senhora não aceitava ver a situação como um ato de racismo, ela não se reconhecia enquanto negra, a vida toda, teve certa passabilidade e o racismo sutil, a moda brasileira, quase que impossibilitou essa consciência racial, o seu incomodo se deu pela discriminação, houve ali um marcador de não lugar, porém ela não entendida o porquê. Sônia nos diz: "Uns ficam sabendo pelo amor e outras, pela dor. A maioria pela dor." (Carneiro, 2021, p.230).

O ato de "ficar sabendo" se refere ao saber-se negra/o, visto que houve um processo histórico de 'embranquecimento' do país, com políticas que promulgaram a importância de ser branco e de se reconhecer enquanto branco e, políticas de extermínio a negritude, africanas/os, afro brasileiras/os e indígenas. No reconhecer-se é importante destacar a representatividade, ou ainda, representatividades, podemos olhar para o exemplo da Isildinha Nogueira (1998) que em sua tese nos fala sobre as significações do corpo negro, e como os lugares sociais vão constituindo o ser desejável e não desejável. E em todo o processo

histórico, o negro é posto como o não desejável, afinal, quem quer ser aquele que só apanha e sua imagem só é representada a partir da dor e sofrimento?

O processo de colonização na américa ocorrido no século XVI, se fez a partir de uma série de violências, se desdobrando nas mais diversas formas, violentado fisicamente, sexualmente, com imposição de modos de vida, apagamento cultural, destruição de identidades e étnicas. Ainda que aqui estamos cinco séculos depois, nota-se mais do que presente os estilhaços cravados nas peles, assim, com o tempo que se passa a naturalização dos modos preconceituosos de agir se intensificam, emergem sobre as monoculturas, e assim se fazem emergentes, gerando então urgências.

A extrema urgência consiste em repensar a constituição da sociedade atual, que demarcada por multiplicidades culturais, se faz necessário pensar na aceitabilidade e valorização do outro. Enquanto existe um fundamentalismo que nega a possibilidade de vidas outras, nos quais são conservados por políticas altericidas e epistemicídio.

Ao pensarmos epstemicídios, referenciamos Carneiro (2021), olhamos para o contexto educacional, de educação dita formal de ensino. Uma educação que estrategicamente possui mecanismos de hierarquização de conhecimentos que ocorre também através da desqualificação de sujeitos e saberes. Quando retomamos o nosso passado/presente escravocrata, é óbvio que as estruturas desse país se ergueram com a base da violenta exploração e desumanização de pessoas negras e indígenas, mas, quando em 1888 foi sancionada a lei Áurea, também houve incentivo a imigração europeia ao Brasil, com leis de incentivo de apoio a essa população que iria melhorar a imagem do país. Na educação então, a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa. E ainda hoje, é parte dos conteúdos obrigatórios a serem aprendidos.

Lélia Gonzalez (1988) nos fala sobre o "pretuguês", afinal, como em um país que foi estruturado por mãos negras e indígenas em grande maioria, falaria a língua do colonizador? O pretuguês, nos mostra como subvertemos a lógica do colonizador, que busca minorizar, mas, como as mães pretas, utilizam suas histórias para mostrarem outras narrativas. E assim, buscamos em sala de aula, contarmos essas outras narrativas, mostrarmos uma história que não minoriza e ainda estabelece a lógica colonizadora. Mas, como fazer isso dentro de estruturas muito bem delimitadas?

Para possibilitar o reconhecimento e até o próprio espaço para se estar, se fazer presente, propomos trazer produções negras na literatura e artes visuais, no qual podem possibilitar o reconhecimento do pensamento de autores negros, tal como a cultura afrocentrada, através da leitura de personalidades negras, da discussão sobre o pensamento negro e a representatividade, empoderada das personalidades negras através das artes visuais.

Propomos uma atividade através da articulação entre a literatura e as artes visuais, para pensar na disciplina de artes, talvez devemos primeiramente questionar o que pode ser arte e qual a intenção da arte, aqui propomos

considerar a arte como uma possibilidade de múltiplas linguagens e de múltiplas expressões. As diferentes formas de expressão carregam consigo grande potência de impacto, principalmente quando se trata das artes visuais, a imagem pode ser uma ferramenta de comunicação direta, onde o receptor não opta por ver aqui ou não, como acontece na leitura, a partir do momento em que acontece um encontro do olhar, existe a possibilidade de inconscientemente ser afetado pelas expressões que ali foram postas.

Partindo desses pressupostos de como pensamos a arte e expressividades, nos aproveitamos dessas ferramentas comunicativas, no qual possibilita abordagens que permeiam desde interdisciplinaridades até transdisciplinaridades, com isso sempre existem possibilidades de abarcar assuntos que atravessam a vida e os sentimentos das crianças, pois como enfatizado, olhamos para a arte como expressão e exteriorização de sentidos.

Olhamos para a disciplina de artes, a partir do olhar da autora e autor, enquanto professora e professor de artes em escolas municipais de educação básica 1, atuantes no interior do estado de São Paulo. Assim, o presente trabalho se embasa em relatos de experiências que foram operados em dois diferentes contextos: um na educação infantil com trabalho sobre máscaras africanas e contação de histórias, e outro contexto foram executados em duas diferentes escolas de duas cidades do interior paulista, sendo um no projeto de arte e cultura no Programa Integra (PI) de educação integral, e outro no ensino regular na disciplina de artes, ambos na etapa 1 do ensino fundamental.

Nas aulas regulares de artes, o projeto foi executado na semana do 'Dia internacional da mulher', onde foi selecionada uma série de 6 livros da Coleção Black Power da Editora Mostarda, sendo: Maria Felipa, Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Angela Davis e Rosa Parks, e 1 livro infantil da biografia de Frida Kahlo. Os livros foram selecionados a partir do acervo particular disponível dos professores-autores deste trabalho.

Após a leitura, uma breve conversa, discussão e reflexão sobre a vida de cada uma, foi desenvolvido uma pintura coletiva de cada autora, ao mesmo tempo que realizava um desenho individual da autora ou sobre a história de vida, conquistas, reflexões, etc.

Imagens 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Capas dos livros utilizados da coleção 'Black Power' da Editora Mostarda

Fonte: Bauerfeldt, 2021; Nilha, 2021; Bauerfeldt, 2019; Carvalho, 2022; Nilha, 2019; Valle e Palmeira, 2022.

O trabalho tem como objetivos:

- Apresentar possibilidades de referências negras na literatura e nas artes visuais para crianças no contexto escolar, podendo contribuir para a ampliação de repertório de professoras/es.

- Proporcionar reflexões sobre o protagonismo da vida de mulheres negras, assim como valorizar o viés de feminismo negro e, também o reconhecimento e valorização da diversidade de culturas africanas.

A protagonização de pessoas negras, para além da visualidade, representação de dor e sofrimento, mas como pessoas de impacto social em diversos âmbitos, possibilitam reconhecimento quanto a identidades das crianças negras, afirmando suas potencialidades e gerando autoconfiança, proporcionando autoestima e empoderamento.

Pensando na curricularização do ensino, aqui não vamos pautar as discussões das problemáticas do currículo, mas mostrar como um respaldo a coesão da prática. Embora a prática possa se embasar em outras habilidades da Base Nacional Comum Curricular, consideramos que as que mais dialogam com a atividade são:

> EF15AR03: Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
> EF15AR05: Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.
> EF15AR06: Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
> EF15AR25: Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BNCC, 2018)

Na BNCC, não há especificações sobre a valorização africana, afro-brasileira e indigena, mas ao sugerimos o embasamento a partir de tal documentação que sustenta o cenário educacional brasileiro, gostaríamos de refletir, que escolher trabalhar de forma crítica, valorizando a história e as potencialidades negras, não precisa ser um recorte em uma data específica do ano, que o racismo não atravessa apenas momentos pontuais. Quando escolhemos trabalhar com a temática em datas específicas e não engajamos projetos sobre representatividades ao longo do ano, são possibilidades de manutenção de estruturas coloniais racistas que fortalecem os mecanismos de hierarquização e epistemicídio.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na introdução deste trabalho apresentamos algumas das nossas bases teóricas, como por exemplo, Dapo Adeola (2019), Lélia Gonzalez (1988), Isildinha Baptista Nogueira (1998), Sueli Carneiro (2021). Mas, há outras referências que se fazem importantes destacar. Obviamente que existem muitas teoricas/os importantes para nossas produções intelectuais. Falamos a partir destes, que não são especificamente das artes visuais, porém podem muito contribuir para o nosso repensar enquanto professoras/es. Afinal, porque ainda insistimos em uma lógica de conteúdos que só podem ser olhados por "formados" em determinada área? Olharmos para essas referências, é uma das possíveis formas de dizermos que não é necessário formar para olharmos os assuntos aqui apresentados, mas sim, que precisamos envolver a multiplicidade de saberes que compõem a vida e envolvem a educação. Como muito bem nos ensinou Nego Bispo (2021), não estamos preocupados com o desenvolvimento, mas com o envolvimento, com a confluência.

Mas, como fazemos essa pesquisa? Qual nossa metodologia? A princípio olhamos para uma pesquisa narrativa a partir da experiência vivida no chão da escola, a partir de Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Mas, pensando na necessidade da escrita coletiva, do olhar coletivo para a transformação de nossos contextos, olhamos para Conceição Evaristo como uma potente referência teórica e metodológica da escrevermos e repensarmos nossas práticas a partir da ruptura da lógica narrativa embranquecedora, do homem branco no centro do universo, e que olha apenas para a história do ponto de vista branco dominador. colonizador e que desumaniza, subalterniza "os outros". Olhamos para a Conceição como nossa anti heroína que nos ensina a repensarmos nossas narrativas e as formas que narramos, para valorizamos vozes-mulheres, mas também as vozes-crianças negras em toda sua potência.

Nosso referencial teórico também está presente na literatura infantil e infanto-juvenil. Nas histórias vividas entre nós e as crianças. Na práxis. Tendo em vista essa práxis, narraremos em duas partes tais vivências, experiências entre a literatura e as artes visuais.

Dialogamos também com Adichie Chimamanda (2019) e Pinheiro (2023), autoras que nos mostram os perigos de uma história única e, ainda que todas as nossas escolhas dentro do contexto escolar são escolhas políticas. Quando escolhemos contar histórias apenas de pessoas brancas como herois, é uma escolha política atribuir um lugar social para uns e excluir outros. Quando mostramos as mulheres submissas que não podem se aventurar fora de casa e deixamos que as meninas brinquem de cuidar com bonecas e ainda, apenas com bonecas brancas, estamos formando formas de ser e estar na sociedade.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Apresentamos duas narrativas do vivido no chão da escola, enfatizando o relato das experiências e a práxis da educação. Experiências que se entrecruzam,

e por isso, juntas se fortalecerão para refletirmos os resultados alcançados. Compreendemos também, que os resultados não estão no fim, mas no processo, e por isso, ilustramos ao final, com imagens desse processo de produção de pinturas de referências negras que podem fortalecer a representatividade enquanto forma de valorização.

Experiência do vivido na educação infantil:

Em certa manhã de maio de 2024, surge um convite de uma professora coordenadora para uma professora em início de carreira docente, o primeiro naquela prefeitura.

O convite era para que ela realizasse uma integração com as crianças da escola de educação infantil etapa 1. A professora ao ouvir o convite, ficou sem reação, mas aceitou. Apesar da timidez extrema, sabia da importância da contação de histórias afro-referenciada para as crianças, especialmente da primeira infância na construção de suas identidades e representatividades.

A professora se debruçou a pesquisar, e olhar suas práticas de forma que conseguisse contar uma história para um público de 150 crianças mais os funcionários. Confeccionando máscaras com materiais reciclados, colando cartazes pela escola e contextualizando, a África enquanto um continente com diversas etnias, pessoas, culturas e crenças. No grande dia da contação, a Professora escolheu o livro: A África recontada para as crianças, com cuidado para não cair no estereótipo de uma história universalista. Na contação a professora sentiu a necessidade de olhar para a confluência e explicar para as crianças que aquela máscara que ela usava, não era de nenhuma etnia, ela fez pensando nos raios de sol e na natureza, como é importante olharmos, valorizarmos e respeitarmos a natureza, afinal, sem os raios de sol a nos iluminar, não possuiriam vida, sem as árvores, não teríamos vida, precisamos pedir licença ao pisar.

Enquanto a Professora contava a história emerge uma tensão. Algumas pessoas olham com desaprovação: “Onde já se viu contar esse tipo de história, para crianças, isso é coisa de demônio!”

E assim, mais uma vez a Professora se esbarra com o racismo na educação que está presente em nossas falas, ações e no que ensinamos para as crianças. Não tem como mudar o já dito, mas, podemos repensar e reagir a partir disto.

Fotos 1, 2 e 3: Desenvolvimento das atividades na educação infantil.

Fonte: acervo pessoal

Narrativas que se cruzam no ensino fundamental 1:

Tempo de valorização da mulher, 8 de março de 2024 estava se aproximando. Mas, eis que surge uma questão para o casal inter-racial de professores: E as mulheres negras? Onde ficaram nessa valorização? Afinal, não são mulheres? E o Professor T, enquanto homem branco, qual seu lugar de fala e narrativa?

Olhando acervos de livros da escola, quais livros que valorizam as mulheres negras e indígenas temos? O vazio nas prateleiras levou-nos a montar um acervo de literaturas para poderem afro-referenciar suas aulas. E nessas buscas encontraram as obras da editora mostarda com a coleção black power que apresenta referências negras numa linguagem mais acessível para crianças e adolescentes. Mas, seria esse ser mais acessível na linguagem, o sinônimo de uma linguagem menor?

Nas escolas, ao lerem e contarem as histórias dessas mulheres inspiradoras, os olhos das crianças iluminavam as sala, era como se acabassem de abrir um tesouro e todo o ouro contido estivesse refletido nesses olhos.

Momento de mão na massa, ou melhor na tinta. Em ambas as escolas a experiência de que as crianças deveriam escolher quais as mulheres inspiradoras gostariam de pintar e compartilhar os motivos: "Eu quero pintar a Alice Walker, porque ela tem o mesmo nome que o meu!" "Quero pintar a Carolina Maria de Jesus, porque ela trabalhou da mesma coisa que minha avó, pegar papel na rua." "Quero pintar a Dandara, porque ela foi uma rainha!" ... Cada criança apresenta seu motivo, suas aproximações, particularidades dentro da coletividade.

Buscamos proporcionar um espaço acolhedor, não apenas olhando para as técnicas artísticas, mas olhando principalmente para as narrativas que escolhemos apresentar e as crianças escolheram representar.

Fotos 4, 5, 6, 7 e 8: Desenvolvimento das atividades no ensino fundamental.

Fonte: acervo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho utilizamos constantemente a palavra "crianças" para nos referirmos as alunas e alunos. Isso porque, compreendemos que as alunas/os não deixam de ser crianças quando entram na escola. Não há um fragmento entre ser criança fora aluna/o dentro. Também compreendemos ser pertinente usarmos as palavras no plural, tendo em vista que não existe apenas uma forma de ser e estar. Que atribuir o singular como universal é uma forma de estabelecermos a construção de um ser e um outro que é não ser e, por via de regra na sociedade brasileira, infelizmente, ainda, o ser negro é o sinonimo do não ser. Com este trabalho olhamos sim para o não ser, mas priorizamos olhar junto com as crianças, o quanto somos potência, o como as mulheres negras são fundamentais para que existamos. Com essa experiência, olhamos para as múltiplas belezas e traçados mobilizando a comunidade escolar e rompendo de dentro com o altericídio e epistemicídio.

Quando expusemos que os livros partem de um acervo de livros particular das/ os professores, vale problematizar as possibilidades de acesso a esses materiais. Afinal, enquanto professoras/es, estamos constantemente comprando materiais e suprindo as faltas de políticas públicas efetivas que possibilitam acesso a materialidades de qualidade em todo o país. E as políticas como estão, em suas entrelinhas, nos responsabiliza caso não haja essa materialidade. Afinal, se não há tal materialidade na escola, é mesmo necessário que exista?

Também concluimos que esse relato de experiencia está para além do "auxpilio curricular" para que professoras/es envolvam o protagonismo negro dentro do contexto escolar, promovendo o reconhecimento, gerando auto-estima e contribuindo com as formações de subjetividades negras, de forma que as representações sociais sejam de apreciação e valorização efetiva da hisória e cultura africana, afro-brasileira e indigena conforme as leis 10.639/03 e 11.645/08.

Finalizamos destacando a importância das contextualizações na literatura infantil de autoras/es negras/os e indígenas, como também nas produções e biografias, para além de artistas. No contexto de educação infantil apresentado no trabalho, as turmas são de educação em tempo integral, ou seja, os bebês e crianças estão cerca de 10 horas dentro do ambiente escolar, estando mais tempo na escola do que com a família. Já no ensino fundamental, as crianças passam uma quantidade de horas inferior na escola. Ou seja, não basta apenas o trabalho dentro da escola, é preciso um trabalho em parceria com a comunidade, de forma a valorizar as produções das crianças e essas produções sejam referências que ampliem o repertório histórico e cultural das pessoas envolvidas.

Foto 9: Resultado final com uma escola do ensino fundamental.

Fonte: acervo pessoal

REFERÊNCIAS

ADEOLA, Dapo. **Ei, você!** Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. Tradução: Stefano Volp. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única.** Companhia das letras, 1 ed. São Paulo, 2019.

BAUERFELDT, Gabriela. **Angela Davis**. 1º ed., Mostarda Editora, Campinas, 2021, 32p.

BAUERFELDT, Gabriela. **Rosa Parks**. 1º ed., Mostarda Editora, Campinas, 2019, 32p.

BISPO, Antonio Simas. **A terra dá, a terra quer**.1. ed. São Paulo: Ubu editora. 2023. 112p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. **Poemas malungos: Cânticos irmãos**. 2011. 172f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Zahar, 1 ed. Rio de Janeiro, 2023.

CARVALHO, Flávia Martins de. **Lélia Gonzalez**. 1º ed., Mostarda Editora, Campinas, 2022, 32p.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita.**VI Seminário**: Mulher e literatura, ORG. UFRJ, Rio de Janeiro, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, p. 223-244, 1984

LIMA, Maria; GERALDI, Corinta; GERALDI, João. O trabalho com narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, v. 31, p.17-44, Belo Horizonte, Jan./Mar., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/w7DhWzM5mB4mZWLB5hthLVS/?lang=pt. Acesso em: 8 de jul. de 2024.

NILHA, Orlando. **Carolina Maria de Jesus**. 1º ed., Mostarda Editora, Campinas, 2019, 32p.

NILHA, Orlando. **Conceição Evaristo**. 1º ed., Mostarda Editora, Campinas, 2021, 32p.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **Significações do corpo negro**, IPUSP-USP, Tese de Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano. São Paulo, 1998.
PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: Para familiares e professores. Planeta, 2023.
SILVA, Avani Souza. **A África recontada para crianças**. Martin Claret, São Paulo, 2020.
VALLE, Cássia e PALMEIRA, Luciana. **Maria Felipa**. 1º ed., Mostarda Editora, Campinas, 2022, 32p.

ENSINO DE HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: DISTORÇÃO IDADE/SÉRIE NOS 6º E 7º ANOS DA REDE ESTADUAL EM PORTO ACRE DE 2020 A 2024

Deise de Souza Bezerra Oliveira[136]
Lena de Araújo Pontes[137]

Resumo

Trata-se aqui da questão da distorção idade/série correlacionando-a "mercantilização da educação", analisando os fatores socioeconômicos e culturais contributivos disto, com foco na Escola Estadual Edmundo Pinto de Almeida Neto, no município de Porto Acre, tendo como recorte os anos de 2020 a 2024. O objetivo é propor um fazer pedagógico comprometido numa visão humanista e cidadã, que valorize as experiências de vida e os movimentos sociais dos alunos. Toma-se como referencial teórico o Currículo de Referência Única do Acre (CRUA), Fanaia (2008), Bittencourt (2018) e Lima (2023). A metodologia a ser adotada será Revisão de literatura, Pesquisa qualitativa e Análise dos dados coletados. Apesar de ainda não termos resultados finais da pesquisa, por se tratar de um trabalho em fase inaugural, entendemos que, para transformar as escolas em espaços de encontro e valorização de diversos saberes, é necessário um compromisso e esforço coletivo envolvendo educadores, gestores, comunidade e políticas públicas.

Palavras-chave: Distorção idade-série. Ensino de História. Experiências pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História no atual contexto educacional brasileiro enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao público em defasagem idade/série, situação frequente em nossas escolas públicas. Este trabalho tem como objetivo analisar os discursos pedagógicos e as práticas curriculares adotadas em relação essa problemática, particularmente através de programas governamentais, nesse caso, o programa "Aprender é o Caminho"[138] do Estado do Acre, tendo como princípio fundamental a correção de fluxo[139]. Tal

[136] Mestranda na Pós-Graduação Profissional de Ensino de História (PPGPEH), Universidade Federal do Acre (UFAC), deise.bezerra@sou.ufac.br.
[137] Mestranda na Pós-Graduação Profissional de Ensino de História (PPGPEH), Universidade Federal do Acre (UFAC), lenaapontes12@gmail.com.
[138] Plano de Correção de fluxo: Programa Aprender é o Caminho. Secretaria do Estado de Educação, Cultura e Esporte, Governo do Acre, 2020.
[139] O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, sendo

objeto de estudo não apenas representa um obstáculo ao desenvolvimento escolar dos estudantes, mas também reflete uma série de questões socioeconômicas e culturais que afetam o aprendizado.

Dessa forma, programas governamentais, como o "Aprender é o Caminho", surgem enquanto tentativas de atenuar a defasagem escolar, propondo soluções o qual buscam alinhar a idade cronológica dos alunos e a série escolar adequada, de acordo com o proposto pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996). No entanto, as aplicabilidades dessas iniciativas são por vezes controversas, sobretudo no trata a respeito ao currículo do Ensino de História.

Este campo permite ao aluno um desenvolvimento social, cultural, crítico e científico, sendo muitas vezes, pouco aproveitado, cumprindo o currículo apenas para promoção automática desses jovens. Logo, um olhar crítico ao currículo e às metodologias de ensino aplicadas em turmas de defasagem de idade são essenciais para compreender os impactos reais dessas práticas. Assim, discursos pedagógicos que não consideram as especificidades e as vivências dos discentes, somada a uma abordagem curricular homogênea, tende a perdurar a distância desses estudantes com um ensino de qualidade. De acordo com Libâneo (2001):

> Educação de qualidade é aquela em que a escola promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania (inclusive como poder de participação), tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (Libâneo, 2001, p.169)

Porquanto, este artigo tem por finalidade a compreensão dessas experiências pedagógicas no contexto do Ensino de História no Ensino Fundamental Anos Finais, com turmas em distorção idade/série nos 6º e 7º Anos da escola Edmundo Pinto de Almeida Neto no período de 2020 a 2024. Isso implica pensarmos expor como o Ensino de História pode ser trabalhado para melhor atender às necessidades desses alunos, promovendo um aprendizado significativo e democrático. Esperando contribuir para um debate amplo sobre práticas educacionais que partam de princípios de uma educação humana, inspirando mudanças efetivas no contexto sociocultural, distanciando se de uma lógica capitalista, colocando a escola apenas como um espaço para atender o mercado de trabalho.

A trabalho está em fase inicial, é uma pesquisa qualitativa, a metodologia pensada reúne além da revisão literária relativa à distorção ano/série e Ensino de

elas as séries iniciais e séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, coletadas pelo Censo Escolar.

História, também se trabalhará com coleta de depoimentos por formulários (Mota, 2019) e entrevistas feitas junto aos professores seguindo o Manual de História Oral (Alberti, 2013), a fim de se analisar os discursos presente em experiências diversas destes.

A escolha desta temática está intrinsecamente ligada a história de vida de uma das pesquisadoras, pois é filha de pais migrantes que quando chegaram ao Acre passaram a residir na zona rural do município de Porto Acre, no chamado Projeto de assentamento Tocantins. Local de difícil acesso onde, dentre outras vulnerabilidades se destaca a educação oferecida naquele espaço visto atender os estudantes em turmas multisseriadas, afetando diretamente com o não atendimento do nível de escolarização da referida pesquisadora. Motivada por isso, passou a conviver com a sua vovó Maria Luzia Pereira de Souza, deste modo, podendo assim continuar os estudos na Vila do V – Porto Acre em escola seriada chamada Jader Saraiva Machado.

Contudo, sob outra ótica, ao considerar o caso de seu irmão, Dhiego de Souza Bezerra, caçula, que andava 14 quilômetros diariamente a caminho da escola, multisseriada e de muitas privações, compreendemos que não só a dificuldade de deslocamento, mas, outros aspectos socioeconômicos foram o levando em função das dificuldades a desencantar-se com a educação.

O comparativo desse trajeto, dentre as mazelas sociais as quais envolveram o referido núcleo familiar, a herança ainda presente nesta professora, percebida na desilusão do irmão, visto ter concluído o Ensino Médio aos vinte e seis anos de idade, distanciando-se dos possíveis benefícios proporcionados por uma educação de qualidade na idade e nas condições adequadas. Implicando em dizer que parte da história de sua vida expõem os meandros da educação acreana no que tange a defasagem de idade.

Desta feita, justificando a partir das experiências da pesquisadora enquanto ex-aluna de zona rural e hoje educadora de uma escola com características semelhantes, nos debruçamos sobre a questão da distorção entre idade e série, pensando-a como algo além dos espaços escolares, compreendendo que "saberes históricos no espaço escolar" acompanham e atravessam os estudantes nas suas trajetórias a caminho da escola, inclusive como no caso de seu irmão. Acrescentando ainda que quanto mais idade, maior a responsabilidade do estudante junto ao sustento de sua família, assim o "ganhar pão" de hoje, se sobrepõe ao melhor viver de amanhã.

Logo, a partir de um olhar humanizado, voltada para as realidades desses alunos, se analisará os discursos presente em experiências diversas, enfatizando as condições de vida e dificuldades enfrentadas em detrimento ao "lugar social", os levando a observar como o Ensino de História pode ajudá-los na compreensão de seu contexto enquanto sujeitos históricos. Nesse sentido, priorizaremos pensar não apenas nas questões pedagógicas, mas também fatores externos que influenciam diretamente no fracasso escolar, como a situação sociocultural e

econômica, por desempenharem papel importante em suas experiências educacionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Entre os marcos da política para Educação brasileira, a legislação que define a oferta de ensino no Brasil, Lei nº 9394/96, a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do Ensino Funda mental e concluir a etapa aos 14. Na idade dos 15 aos 17 anos, eles devem estar matriculados no Ensino Médio. Dessa maneira, a distorção é calculada em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série/ano que ele está cursando, assim é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais.

Segundo o portal de dados educacionais QEdu, no ano de 2023, a cada 100 estudantes dos anos finais, aproximadamente 27 estavam em distorção no Estado do Acre, sendo estes 26,3% estudantes do 6º Ano, 28,5% do 7º Ano, 29% do 8º Ano e 25% dos alunos que cursa vam o 9º Ano. No município de Porto Acre – município base para a referida pesquisa – de acordo com o rendimento escolar, disponibilizados pelo SIMAED (Sistema Integrado de Monito ramento Avaliação Educacional do Acre), no ano de 2023, foi possível observar que as taxas de maior reprovação estão centradas nas turmas do 7º Ano, com 31,2% dos alunos reprovados e do 9º Ano com 28,7% de reprovação.

Neste contexto, a política educacional o Governo do Estado do Acre estabeleceu, por meio da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte e Programas Especiais de Aceleração de Aprendizagens os quais buscam a correção dos índices da distorção idade/série escolar, apresen tados não somente no município, mas em todo o Estado, instituído pelo Plano Estadual de Educa ção (PEE/AC), em conformidade com a Lei nº 9394/96, art. 24, inciso V, alínea B, que assegura a todos os estudantes o direito de participarem de Programas que proporcionem a correção dessa distorção idade/série escolar.

Conforme Plano de Correção de fluxo – *Programa Aprender é o Caminho*[140], os dados do CENSO/IBGE/2003, nas últimas 04 (quatro) décadas, 47,2% da população rural do Estado do Acre migrou para a zona urbana. Dessa população, um número significativo de alunos encontra se em distorção idade/série. Associando-se a isto, há os problemas intrínsecos das escolas como: reprovação e abandono; dos 58.980 alunos matriculados no Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano das redes estadual e municipal, 48.113 apresentam idade superior ao que deveria ter na idade/ano em que cursa, representando 30,2% de distorção

[140] ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Departamento de Ações e Programas Especi ais, Programa de Aceleração da Aprendizagem do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. "APRENDER É O CA MINHO", 2020.

idade/série/ano. O Censo da Educação Básica 2016/INEP apresenta como resultado da distorção idade/série nos anos finais do Ensino Funda mental o percentual de 20,6% de alunos matriculados na rede estadual (urbana) no Estado do Acre.

Diante desse quadro, a Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte desenvolveu o Programa de Aceleração Aprender é o Caminho para correção de fluxo dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental que estejam em distorção, de 13 a 14 anos, dada observação de maior necessidade, para aceleração da aprendizagem do 7º ano do Ensino Fundamental, permitindo aos alunos da rede estadual de ensino com dois anos ou mais a idade regular em distorção, de 13 a 14 anos, etapa única (7º e 8º ano), para que ao ser aprovado, respeitando-se o processo de avaliação, os alunos sejam reinseridos no Ensino Fundamental Anos Finais para cursar o 9º ano.

Observa-se que muitos são os fatores os quais contribuem para a defasagem, entre eles destacam-se as questões socioeconômicos, principalmente no município de Porto Acre, que de acordo com o último censo (2022), tem uma população de 16.693 pessoas, sendo 7,82% da popu lação ocupada, em um total de 1.305 pessoas, isto é, aquelas pessoas que, num determinado perí odo de referência, trabalharam ou tinham trabalho, mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias), com média salarial mensal dos trabalhadores formais de 1,6 salários mínimos. Comparando a outros municípios do Estado, encontra-se em 20º lugar no ranking de trabalho e rendimento e em 11º lugar no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, anos finais de 2021 com nota 4,2.

Atrelado a isso, encontram-se aspectos culturais, observa-se na comunidade pouco valori zação da Educação, dada as dificuldades já citadas, o que faz com que o foco seja maior em ativi dades econômicas imediatas, como o caso de trabalhos agrícolas, muito comuns na região. Pode mos citar também, a falta de acesso à cultura e conhecimentos diversos como a disponibilidade de bibliotecas, centros culturais e atividades extracurriculares que influenciam e estimulam um bom desempenho escolar. Em Porto Acre, as carências desses recursos limitam as oportunidades e dis tanciam os jovens de novas perspectivas de estudo.

Logo, as questões de estudo que sobressaíram para a condução da temática deste texto, se dão a partir dos seguintes aspectos: 1). Quais os discursos presentes nas experiências pedagógicas propostas pelo currículo desse plano de correção de fluxo? 2). Por quê da distorção idade/série no Ensino Fundamental Anos Finais acreano? 3). Que Ensino de História se quer alcançar com essas práticas docentes?

A partir desses questionamentos, iniciamos nossa reflexão com um olhar crítico do plano de curso orientador do Programa Aprender é o Caminho, disposto com base no CRUA (Currículo Único do Acre). Esse documento foi elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Acre a fim de subsidiar o trabalho dos professores do programa, destacando habilidades e competên cias

que julgam prioritárias para os anos/séries trabalhados (7º e 8º Ano). Dessa forma, a partir do CRUA (2018), foram elencados objetos do conhecimento (conteúdos) bases para serem trabalhados no decorrer do ano letivo, que contemplam o 7º ano no primeiro semestre e o 8º ano no segundo.

Um aspecto interessante a ser abordado, diz respeito ao fato de o currículo proposto no plano de correção, que apesar de ser apresentado em uma estrutura a partir de (04) quatro eixos temáticos principais, que funcionam como grandes blocos de temas, na prática é apenas um resumo do documento trabalhado no ensino regular, com temáticas já vistas pelos alunos desistentes e reprovados em anos anteriores, sem alterações metodológicas ou procedimentais. Segue os eixos indicados no plano: Eixo Temático I – Letramento e Identidade; Eixo temático II – Cidadania, Trabalho e Tecnologia; Eixo temático III – Juventude e Diversidade; Eixo Temático IV – Meio Ambiente e Saúde.

No Ensino de História, foco principal da análise, percebe-se um currículo eurocentrado, de maneira que temáticas que envolvem o Brasil ou o Acre só aparecem no segundo semestre letivo, na maioria das vezes acompanhado de um contexto europeu, como no objeto do conhecimento: "Revoluções das décadas de 1830 e 1840 na Europa e Revoltas regenciais no Brasil", que tem como habilidade o posicionamento crítico em relação aos resultados políticos, sociais e econômi cos dos movimentos revolucionários, no passado e no presente.

Dessa forma, embora o CRUA (2018), apresente amparos legais como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394 de 1996), a lei 10.639/2003 sobre o "ensino de História e Cultura Afro-brasileiras" e a Lei 11.645/2008 que acrescenta a "História e Cultura Indígena e Afro-brasileira", pouco se percebe de engajamento dessas temáticas nesse documento orientador.

Com um olhar detalhado nas habilidades e competências, percebe-se que quando pesqui sado palavras que remetem às minorias e as temáticas previstas nas leis citadas, como "afrodes cendente" observamos que ela surge apenas quatro vezes, a primeira relacionada a COMPETÊN CIA 2 – Conhecer as principais ideias iluministas e sua influência na organização política, econô mica e sociocultural das sociedades, em diferentes realidades históricas – sugerido como proposta metodológica a realização de uma pesquisa sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das populações indígenas e "afrodescendentes" nos países latino-americanos, para que o aluno possa reconhecer a grande desigualdade que atinge as populações negras e indígenas. Vê-se a falta de aprofundamento no objeto do conhecimento, estando este atrelado à um contexto europeu, nesse caso o conteúdo proposto foi Iluminismo e Revolução Gloriosa.

O termo ressurge no 4º bimestre, apresentado na COMPETÊNCIA 3 – Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente, quanto aos indígenas e afrodescendentes – aparecendo dessa vez em habilidades mais específicas, embora de maneira sucinta e de pouco aprofundamento como podemos observar:

¬Identificação de situações de preconceito em relação a minorias étnicas no Brasil, especi almente, indígenas e afrodescendentes, compreendendo e discutindo sua importância na participação da formação econômica, política e social da sociedade brasileira.

¬Identificação e explicação de situações de preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, cul turais e de outras naturezas em contextos históricos específicos, como por exemplo, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodes cendentes.

Quando se trata do termo "indígena", observamos um maior aprofundamento, aparecendo 16 vezes dentro do plano de curso orientador, a temática parece esclarecedora, embora ainda in trinsicamente ligada à uma visão eurocêntrica, possibilita maior aprofundamento.

Apesar dos amparos já apresentados, é importante citar também a Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021 que altera a Lei nº 9394/96 para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica, e instituir a Semana Escolar de combate à violência contra a mulher.

Sob esse prisma, continuando o olhar crítico ao documento orientador, podemos ob servar as palavras "mulher e feminino", aparecem 3 vezes cada uma, somente no quarto bimestre, de forma resumida, ligado à outras temáticas tão importantes quanto, porém sem a devida minu dência, como é o caso da habilidade que busca a identificação das formas como a organização do trabalho, em categorias sociais específicas, como crianças, mulheres e indígena ou na qual sugere avaliação e valorização do trabalho feminino, em suas mais variadas formas, no passado e no presente. O termo "gênero" segue o mesmo padrão estando presente em apenas um objeto do conhecimento o qual trata de preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, culturais e de outras naturezas.

Assim, é possível compreender que apesar de o currículo teoricamente estar alinhado aos desígnios das Leis aqui citadas, muito se falta para de fato engajar os alunos público alvo do pro grama, os quais por serem repetentes e idade avançada, são estigmatizados, levando à baixa auto estima, comportamentos considerados disruptivos e até desmotivação para continuar os estudos.

O ensino de História, têm papel primordial para a efetivação do processo de ensino apren dizagem, logo vem se consolidando e aperfeiçoando ao longo do tempo enquanto campo discipli nar:

> O ensino de História se destaca por mudanças marcantes em sua trajetória escolar que a caracterizavam, até recentemente, como um estudo mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de "grandes homens" para uma "nova" disciplina constituída sob paradig mas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial (Bittencourt, 2018, p.127)

Assim, fica evidente a importância do Ensino de História para o desenvolvimento, e com preensão de contextos da construção de identidades dessas turmas olhando criticamente para o currículo e (re)pensando-o a partir das vivências desses estudantes. Afinal, a escola precisa ser espaço para a constituição de saberes, respeitando as diferenças, oportunizando o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Apesar da aparente necessidade, diante das atuais propostas, muitos dos pressupostos hu manistas estão sendo relegados e considerados implicitamente retrógrados. Pelos projetos do mo derno capitalismo a educação deve se submeter exclusivamente à constituição de identidades in tegrantes do mundo globalizado, com total diluição das diferenças. E sob essa concepção de "todos iguais" torna-se possível estabelecer formas de avaliação internacional com pretensões de controle sobre conteúdos, métodos em escala internacional conforme Circe Bittencourt (2018).

No entanto, essa mercantilização do ensino exclui e estigmatiza os menos favorecidos, aumentando a distorção idade/série em especial de alunos provenientes de famílias de baixa renda. A padronização imposta ignora as especificidades culturais, sociais e econômicas de diferentes regiões e populações. Assim, os estudantes que não conseguem se adequar a esse modelo acabam sendo marginalizados, vistos como "problemáticos" ou "incapazes", quando, na ver dade, o sistema falha em acomodar suas realidades e necessidades. Perpetuando um ciclo de desigualdade, onde os menos favorecidos têm menos oportunidades de ascensão social atra vés da Educação. Consequentemente, essa Educação, em vez de ser um instrumento de emancipa ção e igualdade, acaba tornando-se um mecanismo de reforço das desigualdades já existentes.

Nesse contexto, a educação observada no currículo proposto para o programa de correção de fluxo da distorção idade/série, Aprender é o Caminho, aparenta seguir a seguinte lógica, apre sentada no texto de Bittencourt (2018):

> O controle dos currículos pela lógica do mercado é, portanto, estratégico e proporciona o domínio sobre o tempo presente e futuro dos alunos. A avaliação do ensino torna-se uma tarefa externa à sala de aula a ser exercida por intermédio de materiais didáticos majori tariamente tecnológicos produzidos também por empresas internacionais e por sistemas avaliativos que limitam a atuação e o poder dos professores. (Bittencourt, 2018, p.127)

As temáticas propostas pelos eixos norteadores do plano de curso observado, em teoria contemplariam os questionamentos já abordados neste trabalho, entretanto, muitas são os nuances os quais interferem nesse processo impactando diretamente no desempenho acadêmico desses alu nos,

evidenciando o reflexo das profundas desigualdades estruturais que permeiam a sociedade. Logo, quais seriam os possíveis caminhos para uma nova história escolar na vida desses estudan tes?

Pautada neste questionamento, traremos em questão, uma discussão entre a teoria e prática, destacando o papel primordial dos docentes na perspectiva do "Bem Viver"[141]. Tendo como refe rência o sentido atribuído ao fazer docente, voltando os olhos para a realidade dos alunos, obser vando suas necessidades, pensando assim num novo caminho, possibilitando um aprendizado mú tuo. Como destaca Lima (2023):

> Assim, a perspectiva de entrever questões filosóficas do "bem viver" no processo peda gógico da história ensinada, está em conferir as questões metodológicas como parte da subjetividade do ato de ensinar, como afirma Paulo Freire, "quem ensina aprende ao en sinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p. 25), que implica numa to mada decisão e um posicionamento crítico do fazer docente comprometido com a vida em suas múltiplas relações para uma educação humana [...]. (Lima 2023, p.113)

Uma educação humana, se distancia nessa perspectiva de um fazer pedagógico unila teral, pautado na formação de lógica capitalista, expressa pelo conceito de empregabilidade, pas sando assim a construir um ensino aberto ao diálogo e voltado para questões pertinentes às vivên cias desses adolescentes.

O Ensino pautado sob a lógica do "Bem Viver", apresenta-se como uma oportunidade de (re)pensar o Ensino de História e a organização do trabalho pedagógico. Para que isso seja possí vel, é necessário um olhar crítico e intencionalizado com afirma Lima (2023):

> Nesta parte, partimos da escolha de conteúdos do currículo de História (ACRE. SEE. CRUA, 2018) com o intuito de evidenciar a potente estrutura que manifesta as possibili dades de o "Bem Viver" como uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que, partindo das legislações e normas existentes, possa constituir no cotidiano escolar, a compreensão de uma educação humana, visando mudanças de paradigmas do conheci mento eurocêntrico para o desenvolvimento de sensibilidades no fazer docente. (Lima 2023, p.118)

[141] Com base nos povos indígenas, o conceito de "Bem Viver" se apresenta como algo que nos convida a voltar a sonhar, mas de olhos abertos, a pensar possibilidades de novos mundos, mas sempre com pé no chão, entendendo os reais problemas e em qual ponto de partida nos encontramos. Por exemplo, o conceito é aberto ao diálogo saudável com o desenvolvimento, algo parte da nossa realidade, mas não ao modelo tradicional de crescimento infinito e insustentável, ou ao conceito de padronizações das nações, nos faz pensar em novas possibilidades de mundos mais realistas, justos e sustentáveis. Disponível em: < https://www.soulverde.eco.br/post/2019/12/23/o conceito-de-bem-viver> Acesso dia 15 de julho de 2024 às 20:01.

Lima (2023), destacam de acordo com análise do CRUA (2018), o modelo de ensino apresentado assegura a continuidade do colonialismo o qual a filosofia do "Bem viver", se apresenta como alternativa de um pensar diferente, onde Educação/Ensino e por extensão o conhecimento se tornem uma potência da consciência humana, provocando uma mudança no en tendimento e na escolha/adaptação dos conteúdos.

O fazer pedagógico nesse sentido, se apresentaria comprometido com uma visão humana e cidadã, sensíveis às diversas histórias, carregadas de vulnerabilidades que esses estudantes tra zem consigo. Assim, desenvolver as "sensibilidades" do exercício e fazer docente, potencializando os conteúdos do currículo de História por uma metodologia onde se valorize as experiências de vida e os movimentos sociais deles como partes integrantes do saber, como dizem Lima (2023), faz da escola espaços privilegiados de encontro de diversos saberes e fazeres, poten cializados pela filosofia do "Bem viver".

Contudo, a realização de um fazer pedagógico diferenciado perpassa por inúmeros desafios. Entre eles observa-se a falta de materiais didáticos que possibilitem a desconstrução de uma história acrítica e colonialista. A carência de materiais didáticos adequados e contextualmente relevantes limita o desenvolvimento de estratégias que possibilitem o fazer docente, em es pecial das turmas em distorção idade/série.

Em uma discussão sobre História, saber acadêmico e saber escolar, Fanaia (2008), apresenta em seu artigo os desafios enfrentados no Ensino de História de forma geral, especial mente no que diz respeito à relação entre saberes acadêmicos e saberes escolares, discutindo assim, sobre a distância entre os dois campos do conhecimento. Logo ele afirma:

> O profissional que atua nestes dois níveis de ensino tem à sua frente grandes desafios, porém destacamos, em especial, dois deles. Em primeiro lugar, definir o material didático mais adequado ao seu trabalho. Neste aspecto, a diversificação dos títulos existentes mui tas vezes não corresponde às expectativas do professor, sendo que a abundância de mate rial necessariamente não se traduz em refinamento na abordagem do conhecimento his toriográfico. Posto ser este um trabalho que exige rigor no estudo do material disponível, na busca de textos que contemplem, de forma simultânea, o trato correto da temporalidade, sem exor bitá-la, mas que não deve negligenciar o contexto social. Isto em paralelo à apresentação equilibrada das informações entremeadas de eventos e permeadas pelas discussões temá ticas. Não bastasse o cuidado na composição do texto com os aspectos apontados, é im portante que sua escrita e apresentação seja instigante e estimuladora. (Fanaia, 2008, p.14-15)

Assim, trazendo a reflexão na perspectiva do ensino-aprendizagem em turmas com distor ção idade/série, percebe-se esses fatores como complicadores para a transformação didático peda gógica experienciada a partir da filosofia do

"Bem-viver". De maneira à realizar um trabalho que não negligencie o contexto social, discuta as temáticas prioritárias em relação o ano/série de forma instigante e estimuladora, demanda tempo, além de uma percepção crítica o qual permita o docente ler e selecionar tais materiais. O livro didático por exemplo, apesar dos encalços presentes no desenvolvimento de suas temáticas, é um aliado dos professores e precisa ser aproveitado, como diz FANAIA (2008), não como papel supremo, mas como auxiliar do desenvolvimento de meto dologias significativas.

> Com esta afirmação não pretendemos renegá-lo, retirando-lhe toda e qualquer importân cia, ao contrário, destacamos a constante relação dialógica que deve o professor manter com os materiais utilizados diuturnamente nas suas atividades. Para o bem ou para ou para o mal, o livro didático em alguma medida cumpre o seu papel, o problema está em observar com a devida acuidade a valoração a ser-lhe atribuída. Não se trata de abandonar os materiais disponíveis existentes, esta seria uma atitude inconsequente, principalmente em casos onde existam condições efetivas para uma depuração adequada dos títulos dis ponibilizados, oportunizando um leque mais rico de opções por textos mais bem elabora dos. (Fanaia, 2008, p.16-17)

A escassez de recursos com finalidade de uma abordagem inclusiva e centrada no aluno, é uma problemática tão forte quanto o despreparo por parte docente, com intuito de um olhar cauteloso sob tais materiais, posto a necessidade de rigor na análise dos documentos disponíveis. É perceptível o quão o acesso à internet acaba por vulgarizar e sintetizar temáti cas extremamente relevantes, sendo trabalhadas de forma superficial e simplista. De acordo com Fanaia (2008):

> Reiteramos que é importante, na medida do possível, ampliar as possibilidades de per cepção dos nossos alunos do ensino fundamental e médio, acerca dos múltiplos caminhos que nos levam ao conhecimento do passado, assim como diversas são as narrativas que procuram dar-lhe inteligibilidade, problematizando-o a partir do presente. Não é uma ope ração simples e exige uma meticulosa preparação, sob pena de, tratando-a de modo ina dequado, induzir ao entendimento de uma pulverização sem sentido dos estudos histór icos. (Fanaia, 2008, p. 21)

Logo, mudar hábitos e práticas pedagógicas enraizadas no tradicionalismo por uma que valorize experiências socioculturais dos alunos, exige um esforço significativo. Essa transição de manda formação continuada aos professores, mas também o suporte institucional, incluindo polí ticas de incentivo à inovação pedagógica e a flexibilidade curricular.

> Dessa forma, há que se investir constantemente na qualificação das professoras e profes sores que atuam no ensino fundamental e médio,

> estabelecendo um patamar de remune ração condigna ao papel que desempenham e dotando as unidades de aporte técnico ade quado. (Fanaia, 2008, p. 22)

Superar esses desafios é fundamental de modo que as turmas em distorção idade/série pos sam realmente vivenciar uma educação a fim de propiciar espaços de encontro e valorização de diversos saberes, como propõe a filosofia do "Bem viver". É necessário um compromisso coletivo envolvendo docentes, gestores, comunidade escolar, além de políticas públicas. Apenas com um esforço conjunto será possível transformar a escola em um ambiente onde os alunos, independen temente de suas vulnerabilidades, possam se sentir valorizados e capacitados para aprender e cres cer.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O referido trabalho trata-se do pré-projeto de pesquisa apresentado por uma das autoras junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino de História (PPGPEH) na Universidade Federal do Acre (Ufac), ligado ao Profhistória nacional. Por estar em sua fase inicial ainda não dispõe de resultados alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode falar ainda em “conclusões” por se tratar do início da pesquisa. Todavia, acre dita-se ser necessário descontruir o “jargão” de “todos iguais” observadas nos currículos e nas avaliações externas de larga escala por desconsiderar as especificidades dos alunos em distorção idade/série. Essa defasagem pode ter consequências profundas e duradouras no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. É essencial que as escolas, as famílias e as políticas educacionais trabalhem juntas para prevenir e minimizar esses impactos. Sob esse prisma, propõe-se um olhar humano, nos convidando a entender os problemas desses jovens e pensar possibilidades de opor tuniza-los a voltar a sonhar, com uma educação o qual de fato tenha sua “cara”.

Assim, nos cabe reconhecer os desafios e as limitações, reafirmando a importância de per sistir na busca por uma educação mais humanizada e inclusiva. Além disso, a potencialização do currículo através das experiências de vida dos alunos apresenta-se uma estratégia pedagógica vá lida para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Com essa visão comprometida e sensível, esperamos não apenas uma redução na defasagem escolar, mas também o desenvolvi mento pleno de cada estudante como cidadão ativo e consciente de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Acre – CRUA. SEE, 2019. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/ac_curriculo_acre.p df. Acesso em: 21 de setembro, 2023. ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Departamento de Ações e Programas Es peciais, Programa de Aceleração da Aprendizagem do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. "APRENDER É O CAMINHO", 2020. ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Departamento de Ações e Programas Es peciais, Programa de Aceleração da Aprendizagem do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. "Aprender é o Caminho", 2020. ACRE, Sistema Integrado de Monitoramento Avaliação Educacional do Acre, 2023. Disponível em SIMAED. Acesso dia 21 de janeiro de 2024 às 17:00. ALBERTI, Verena. "Manual de História Oral". 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. Estudos Avançados 32 (93), 2018. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Presidência da República. Lei nº 14.164, de 10 de Junho de 2021. FANAIA, João Edson de Arruda. História, Saber Acadêmico e Saber Escolar: Um diálogo Possível? Coletâneas do Nosso Tempo, Rondonópolis – MT, v. VII, nº 8, p. 13 a 22, 2008. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Brasileiro de 2022. Porto Acre: IBGE, 2022. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/porto-acre/panorama, acesso dia 10 de julho de 2024 às 17h54min. Lei Federal 11.645 de 10 de março de 2008. Brasília, DF, 2008. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF: junho, 2005. LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Educar. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176. (2001). Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf. Acesso em: 30 julho. 2024.

LIMA, G. P. O "BEM VIVER": uma oportunidade de pensar um Ensino outro de História. IN: Ensino de Fernandes História, Interculturalidades e Formação Docente. In: LIMA, Geórgia Pereira; BITTENCOURT, Circe Maria (Orgs.). Rio Branco: Edufac, 2023. em:http://www2.ufac.br/editora/livros/EnsinoHistoria.pdf. Acesso em: 21 jan. 2024. Disponível Mota, J. S. (2019). Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 – 2019. Portal de Dados Educacionais (QEdu), 2023. Disponível em: https://qedu.org.br/uf/12-acre/distorcao idade-serie, acesso dia 10 de julho de 2024 às 10h48min. Soul Verde, São Paulo-SP, 23, dezembro de 2019. Disponível em: < https://www.soulverde.eco.br/post/2019/12/23/o-conceito-de-bem-viver> Acesso dia 15 de julho de 2024 às 20:01.

HIP-HOP E RAP NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS ESTUDANTES DE 1º ANO DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL SÃO JOÃO BATISTA NO BUJARI COMO PROPOSTA EDUCACIONAL PARA FORMAÇÃO DE SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Raquel Diomara da Silva[142]
Maria Raimunda dos Santos Rodrigues Magalhães[143]

Resumo

O presente estudo teve como objetivo analisar o impacto de uma oficina de Rap na formação identitária de alunos do Ensino Médio de uma comunidade não urbana, buscando compreender como a música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para promover a valorização da diversidade cultural e a construção de uma cidadania crítica. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada no município do Bujari, no Acre, e teve como base a aplicação de uma oficina de RAP para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. A partir da análise dos dados coletados, busca-se contribuir para a discussão sobre o papel da música na educação, especialmente no que diz respeito à formação de sujeitos críticos e conscientes de seus direitos.

Palavras-chave: Ensino de História. Rap. Hip-hop. Formação identitária.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar o impacto de uma oficina de RAP na formação da identidade e no desenvolvimento do senso crítico de adolescentes negros, com idade entre 14 e 16 anos, matriculados em uma escola rural localizada no município de Bujari-AC. A oficina, que abordou temas retirado do CRUA, que é o documento norteador do currículo das escolas acreanas, criado a partir da BNCC, e a importância da cultura hip-hop na construção da identidade, buscou utilizar o RAP como ferramenta pedagógica para promover a valorização da diversidade cultural e o empoderamento dos jovens.

[142] Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre, com curso de aperfeiçoamento em Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola – UFAC E-mail: raquel.diomara@sou.ufac.br
[143] Licenciada em História pela Universidade Federal do Acre, bacharel em Direito pela Faculdade da Amazônia Ocidental, Especialista em Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola – UFAC, Pós-Graduada em Sala de Recursos Multifuncional – AEE (FAVENI), Mestranda em História do Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino em História (PPGPEH) da Universidade Federal do Acre, professora da educação bá sica em efetivo exercício pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte Acre. E-mail: maria.raimunda.s.r.m@sou.ufac.br

A escolha do RAP como ferramenta pedagógica fundamenta-se em estudos que apontam para o potencial desse gênero musical em promover a expressão de identidades, a construção de conhecimentos e a transformação social. Ao proporcionar um espaço para que os jovens expressem suas vivências e suas perspectivas sobre o mundo, o RAP pode contribuir para o desenvolvimento de um senso crítico e para a construção de uma identidade mais forte e autêntica.

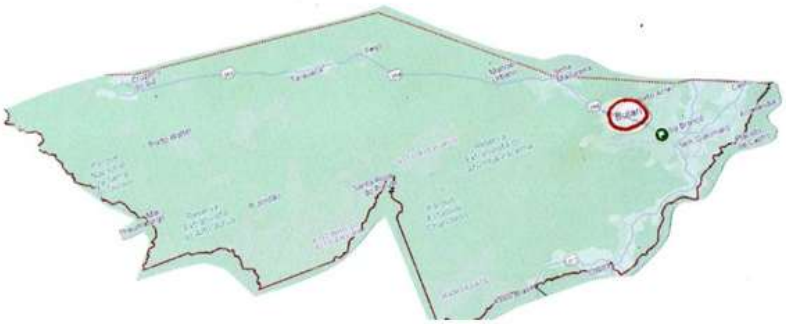
Este estudo busca responder à seguinte pergunta: Como uma oficina de RAP pode contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento do senso crítico de adolescentes negros em uma escola rural? Presunções que a participação na oficina levará a um aumento da autoestima, da autoconfiança e do senso de pertencimento entre os alunos, além de promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação, criatividade e pensamento crítico. Para tanto, adotamos uma perspectiva teórica que articula os conceitos de identidade cultural, cultura hip-hop e educação étnico-racial.

Para Stuart Hall, em seus estudos sobre identidade cultural, destaca-se a natureza fluida e negociada da identidade, que é construída a partir das relações sociais e das representações culturais. Essa perspectiva é fundamental para compreender como os jovens negros constroem suas identidades a partir de suas experiências com o RAP e com outras manifestações culturais.

Este estudo investiga a relação entre o rap e a construção da identidade juvenil, analisando como as letras de rap expressam as vivências, os valores e as aspirações de jovens de diferentes contextos sociais. A pesquisa busca compreender como o rap pode ser utilizado como um recurso para a investigação das identidades juvenis e para a promoção do diálogo intercultural.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com a utilização da pesquisa-ação. Essa metodologia permite uma maior imersão no contexto da pesquisa, favorecendo a construção de conhecimentos de forma colaborativa com os participantes. A pesquisa-ação, ao valorizar a participação dos sujeitos, está em consonância com os princípios da educação popular e da educação étnico-racial." A pesquisa se concentrou em entender a relação desses jovens com o RAP, um gênero musical que, a princípio, pode parecer distante de suas vivências. No entanto, os resultados indicam que havia um contato prévio com essa cultura. O hip-hop é um fenômeno cultural complexo que vai além da música. Ele engloba diversas formas de expressão artística, como a dança (breakdance) e a poesia. O RAP, por sua vez, é um estilo musical caracterizado pela rima e pela batida, que se destaca dentro do hip-hop como uma ferramenta poderosa de comunicação e identidade."

Figura 1: Mapa do acre-Bujari circulado em ver vermelho



Fonte: https://encurtador.com.br/cxABg (2024)

Essa diversidade de expressões artísticas dentro do hip-hop contribui para sua riqueza cultural, no sentido de unir e garantir que pessoas de diferentes origens e experiências se expressem. Deste modo, a cultura hip-hop e seus elementos transcenderam as fronteiras dos países, de também de urbano pois abordam temas como violência, desigualdade social, racismo e discriminação.

Nessa perspectiva, a cultura é entendida como parte constitutiva de uma positivação das identidades negras. De tal modo, foi se expandindo globalmente o hip-hop, transcendendo as fronteiras se tornando uma expressão cultural e de resistência em todo o mundo. O rap permite que os alunos desenvolvam diversas inteligências, como a linguística, a musical, a interpessoal e a intrapessoal segundo a teoria de Inteligências múltiplas de Gardner.

A partir da dissertação de Nobre (2018), denominada "Hip Hop cultura de rua: minha ferramenta de descolonização" se estabeleceu um diálogo com a escrita do referido autor. Aonde ele volta sua escrita para as ruas dos bairros, que é onde esses jovens sentem na pele todos os "perrengues" das periferias: violência, drogas, desemprego, falta de educação e infraestrutura. É em tal clima suburbano[144], nessas reuniões ao ar livre, que brotam manifestações culturais. Isso não só cria laços, mas dá um sentido profundo para esses jovens. Nesses encontros também debatem os movimentos urbanos que acontecem no Acre e colaboram para a formação da identidade do jovem negro acreano.

Entra aqui destaco a problemática do trabalho, ou seja, de que forma o rap pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica para trazer a identidade e

[144] Para MARTINS apud SOTO (2008, p. 112) o subúrbio é uma realidade pouco explicada. Segundo ele, no subúrbio o rural ainda está presente e o urbano nunca se constituiu plenamente. Subúrbio pertence a uma fase do ciclo de vida das cidades. Estas fases são: urbaniza ção; suburbanização; desurbanização; reurbanização. Neste modelo de interpretação, a cidade, considerada uma aglomeração, é dividida em duas subáreas, uma central e outra periférica. SOTO, William Héctor Gómez. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. Estudos Sociedade e Agricultura, abril 2008, vol. 16 no. 1, p. 109-131. ISSN 1413-0580. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/ar ticle/download/298/294/791. Acesso: em 27 de maio de 2024

a autoidentificação de alunos? De tal modo levando a proposição do produto vinculado a este trabalho, que foi uma oficina de rap, na busca de dialogar com a construção identitária negra dos alunos da escola-campo. Transcorrendo daí o produto que seria a análise da realização desta oficina.

Os jovens que escultam rap, adquiriram essa identidade de "sou negro, sou tema e protagonista" de história seculares ou vivem como secundários em sua própria história? Dialogando com Nobre (2018), ele afirma que assim percebe questões referentes à prática pessoal, especificando o gênero musical rap e a sua produção dentro desse segmento. Partindo do princípio de que o rap é a ferramenta que lhe permite falar e expressar-se, sendo esta, uma:

> [...] opção geralmente negada às pessoas de classe social baixa ou de periferia onde o marginalizado nunca pode falar, mas através do rap, sim posso me expressar, quebrando assim a lógica colonial estabelecida em nossa sociedade. (Nobre, 2018, P.66)

Compreendendo que quando Nobre menciona a "periferia"[145] se tenha uma perspectiva a semelhança de Soto (2008). Os jovens brasileiros passam pelos mesmos problemas, sem esquecermos das chamadas peculiaridades, quando se lê Nobre (2018), percebemos que ele traz essa reflexão sobre a:

> [...] falta de estrutura econômica e social, o crime, as perdas de amigos em confusões banais, brigas, desestrutura familiar, "os rolês" na noite, a repressão policial, o racismo, coisas que nem sempre eu vivi, mas que amigos, pessoas muito próximas a mim vivenciavam e que de alguma maneira me afetaram. Mas não era só isso, enxergava nas músicas do Racionais MC's ideias de contraposição, de rebeldia ao que estava estabelecido como padrão de vida para quem morava em periferia (mesmo sem saber ainda o que era "luta de classe", ou outros conceitos que passei a conhecer na academia) via nessas letras não só narrativas semelhantes ao meu cotidiano, mas ideias que me possibilitaram parar para pensar sobre esse cotidiano, por vezes hostis para os jovens nas periferias das cidades[...] (Nobre, 2018, p. 25)

Considerando que objetivo foi estudar a construção identitária de estudantes da EESJB[146] a partir do rap (mais especificamente, focando nas letras dos Racionais) com os problemas sociais enfrentados aqui no presente, apesar

---

[145] Está nas regiões periféricas que sofrem com vulnerabilidades socioambientais, como acesso precário a serviços básicos, infraestrutura inadequada, falta de oportunidades de emprego, educação precária e desafios na área da saúde. Centro e periferia fariam parte da nova modernidade e expressariam do ponto de vista geográfico as desigualdades sociais da sociedade brasileira. É no centro que se concentra a riqueza e o poder e na periferia a pobreza. Interpretação feita a partir de: SOTO, William Héctor Gómez. Subúrbio, periferia e vida cotidiana. Estudos Sociedade e Agricultura, abril 2008, vol. 16 no. 1, p. 109 131. ISSN 1413-0580. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/download/298/294/791. Acesso: em 27 de maio de 2024

[146] ESCOLA ESTADUAL SÃO JOÃO BATISTA

destas músicas estarem escritas há décadas, observa-se sua atualidade. A resistência demostrada pelo grupo Racionais MC's aborda as dificuldades que todos os jovens de baixa renda enfrentam, pois o estado brasileiro é omisso quando se trata do racismo estrutural (Almeida, 2019).

A oficina tem seu grande valor pois incentiva a percepção do rap como um poderoso instrumento educacional. Através das letras produzidas pelos alunos, o projeto estabelece uma conexão significativa entre a formação democrática e o desenvolvimento do senso crítico. Essa abordagem tem sido particularmente valorizada, pois promove a construção de uma consciência crítica e a inclusão social, além de representar a diversidade cultural.

Para fortalecer ainda mais essa relação entre o rap e a educação para a cidadania. Vemos o gênero musical desempenhando um papel crucial na promoção da inclusão e da representatividade, aspectos essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados.

Continuando a narrar a pratica de trabalho na escola-campo, cabe dizer que nos primeiros encontros foram de dois a três Mc's, para fazer oficinas com estudantes da turma do 1º ano 'D', composta por 19 alunos e alunas, desses 15 participaram do projeto. Em concomitância aconteceram apresentações dos documentários "AmarElo" de Emicida e "Das ruas de São Paulo para o mundo" de Juliana Vicente, seguindo-se da análise de letras de músicas e o exercício de produzir suas letras, além de rimá-las em batalhas nomeadas de batalha da Escola Municipal José Cesário de Farias - EMJCF[147]. Resultando da oficina a perspectiva de autorreconhecimento do alunado enquanto participantes das sociedades e seres em construção de suas próprias identidades.

Ao analisarmos o potencial do rap como ferramenta pedagógica para a afirmação da identidade negra e o ensino de história na turma do primeiro ano "D" em uma escola pública não urbana no município de Bujari-Acre.

Teve o planejamento e depois a implementação que se deu á primeiros passo a escolha de teóricos que "falasse" com os alunos e com o objetivo da oficina, então nesse momento temos os estudos voltado para Stuart Hall, um dos mais importantes teóricos da cultura, oferece ferramentas preciosas para analisar a relação entre a cultura, a identidade e o poder. Sua teoria da representação, por exemplo, nos auxilia a compreender como os discursos e as imagens que moldam a nossa percepção de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

A escolha do rap como forma de expressão para a oficina se justifica pela sua profunda relação com o contexto social dos alunos. Stuart Hall nos ensina

[147] É importante dizer que embora o projeto seja desenvolvido junto as turmas de Ensino Médio do anexo da Escola Estadual São João Batista, ao constituírem as "batalhas de rima", o próprio conjunto de estudantes, por se sentirem excluídos preferiram denominar de "Batalhas da José Cezário de Farias, que é a escola municipal com quem dividem espaço. Trata-se como dito de escola de zona rural do município do Bujari, destacando que é a única escola municipal de ensino fundamental II, cujo prédio atende também ao anexo da escola São João Batista, que é uma escola estadual.

que a cultura popular, como o RAP, é um espaço de negociação de significados e de resistência. Ao oferecer aos jovens a oportunidade de produzir suas próprias letras e músicas, proporcionando-lhes ferramentas para "dar voz" às suas experiências, desafios e aspirações.

Em um contexto marcado por desigualdades sociais, o RAP se torna ainda mais relevante. Ele permite que os jovens que habitam em periferias ou em situação de vulnerabilidade social expressem suas realidades, desafiando as representações negativas e estereotipadas que são frequentemente atribuídas a esses grupos. Além disso, o RAP oferece um espaço de encontro e de construção de identidades coletivas, fortalecendo os laços sociais e promovendo a inclusão.

Ao trabalhar com o RAP, buscamos não apenas desenvolver habilidades artísticas, mas também promover a cidadania e a participação social. Ao se expressarem através da música, os jovens podem se tornar agentes de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O gênero musical dito é uma linguagem de resistência: Hall destaca que as culturas juvenis, como a cultura do HIP HOP e do RAP, muitas vezes surgem como formas de resistência às estruturas de poder dominantes. O RAP, nesse sentido, se torna uma ferramenta para que os jovens expressem suas insatisfações, seus sonhos e suas aspirações, desafiando as narrativas hegemônicas.

A construção da identidade segundo Hall, ela não é algo fixo e imutável, mas sim algo que é continuamente negociado e reconstruído a partir das nossas experiências e das relações sociais. O RAP, ao permitir que os jovens se expressem de forma autêntica, contribui para a construção de suas identidades e para o desenvolvimento de um senso de pertencimento.

A temática da identidade, por sua vez, é fundamental para a formação dos jovens. Durante a adolescência, a construção da identidade é um processo intenso e complexo, marcado por questionamentos, incertezas e busca por pertencimento. O Rap que em suas letras abordam questões como origem, raça, gênero, classe social e outras, proporciona um espaço seguro para que os alunos explorem sua própria identidade e se conectem com outras pessoas que compartilham experiências semelhantes. Ao trabalharmos com o RAP, essa pesquisa reside na necessidade de desenvolver um modelo pedagógico que promova o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Ao investir no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e na construção de uma cultura de respeito e inclusão, contribuímos para a formação de cidadãos mais críticos, engajados e preparados para transformar a sociedade. A oficina de RAP poderia ser um catalisador para uma transformação social, ao empoderar os jovens e oferecer-lhes as ferramentas necessárias para construir um futuro mais justo e equitativo.

A oficina se desenvolveu pôr o RAP ser uma linguagem que os jovens reconhecem e se identificam, especialmente aqueles que fazem parte de grupos minoritários. A música, em geral, e sendo rap em particular potentes ferramentas para a expressão de sentimentos, ideias e experiências, permitindo que os alunos se sintam ouvidos e compreendidos.

Fizemos uma parceria com o rapper El Tchuco que foi de suma importância o desenvolvimento para a Oficina. A parceria com um rapper profissional foi um dos pilares para o sucesso da oficina de rap. Essa colaboração enriqueceu significativamente a experiência dos alunos, trazendo uma série de benefícios como: Credibilidade e Inspiração; Um rapper profissional serviu como um modelo inspirador para os alunos, mostrando que é possível transformar a paixão pela música em uma carreira. Validação da experiência; A presença foi válida e a experiência da oficina, tornando-se mais atraente e relevante para os participantes. Criam-se um ambiente onde a presença de um artista convidado torna o ambiente mais dinâmico e estimulante para a aprendizagem.

A parceria com o rapper El Tchuco proporcionou uma experiência única e enriquecedora para os alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas habilidades musicais e para a construção de suas identidades artísticas. Destacando que todo o planejamento aconteceu pois havia uma experiência anterior dos jovens alunos com o gênero musical, conheciam o rap e gostava de fazer batalhas dada que atualmente através da internet tem se difundido as batalhas de rimas e letras pelos canais do YOUTUBE.

E no final da oficina, esperava-se que os participantes: Sejam capazes de escrever e apresentar suas próprias letras de rap, utilizando recursos linguísticos variados e demonstrando criatividade; Trabalhem em equipe para produzir uma música original, demonstrando colaboração e respeito mútuo; Identifiquem diferentes estilos de rap e analisem suas características, desenvolvendo um olhar crítico sobre a música; Reflitam sobre a importância da música como forma de expressão e de transformação social; e demonstrem maior confiança em suas habilidades de comunicação e expressão.

Segundo a teoria sociocultural de Vygotsky, vemos que há uma enfatização da importância da interação social e da cultura na construção do conhecimento. O rap, enquanto expressão cultural, permite que os alunos se conectem com seus pares, e compartilhem suas experiências e construam significados juntos.

Sintetizando o RAP é uma poderosa ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para promover a aprendizagem de forma significativa e engajadora. Ao explorar as teorias da educação musical e as diversas possibilidades que o rap oferece, os educadores podem criar experiências de aprendizagem ricas e transformadoras para seus alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel do rap na construção da identidade de jovens negros em uma escola localizada em uma região não urbana do Acre. Para tanto, adotamos uma perspectiva teórica que articula os conceitos de identidade cultural, cultura hip-hop e educação étnico-racial.

Para Stuart Hall, em seus estudos sobre identidade cultural, destaca a natureza fluida e negociada da identidade, que é construída a partir das relações sociais e das representações culturais. Essa perspectiva é fundamental para compreender como os jovens negros constroem suas identidades a partir de suas experiências com o rap e com outras manifestações culturais.

Por sua vez, os estudos sobre cultura hip-hop, como os de Nilma Gomes, evidenciam o papel do rap como um espaço de resistência e afirmação da identidade negra. O rap, nesse sentido, oferece aos jovens negros a oportunidade de expressar suas experiências, questionar as desigualdades sociais e construir um sentido de pertencimento.

A educação étnico-racial, por sua vez, busca promover a valorização da diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ao utilizar o rap como ferramenta pedagógica, buscamos contribuir para a descolonização do currículo e para a promoção da identidade negra nas escolas. Sobre cultura negra emprega-se Nilma Gomes (2003), enquanto Lima (2023) faz análise acerca do caráter etnocêntrico do Currículo de Referência Única do Estado do Acre (CRUA) em consonância a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outros autores e obras que constituem o rol de referências empregados foram adventos das disciplinas cursadas para a integralização de crédito no Profhistória, com destaque especial a Ensino de História e Educação para as Relações Étnico-Raciais, oportunidade em que se constituiu a parceria entre as autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados esperado e obtido da pesquisa sobre o Rap e a formação identitária foi a afirmação da possibilidade de uso deste gênero musical como contribuição ao Ensino de História, promovendo a formação de cidadãos conscientes, engajados e preparados para os desafios do mundo contemporâneo considerando tal ferramenta pedagógica estimuladora do senso crítico, da reflexão e o protagonismo social dos alunos, por isso, um instrumento valioso para promover a valorização da diversidade cultural.

A pesquisa usa como referencial teórico metodológico, o autor Stuart Hall, que discute o processo social e cultural para construção da identidade e Saviani, que defende uma pedagogia histórica-crítica. Além disso, estou fazendo leituras da autora Nilma Limo gomes, para compreender como o movimento negro se insere nesse processo educacional e como as ferramentas a exemplo do Rap

entram dentro da perspectiva de história. E a teoria das Inteligências Múltiplas foi proposta por Howard Gardner em 1983.

O estudo conclui que a oficina de Rap foi uma experiência valiosa para os alunos envolvidos. Ela proporcionou a eles a oportunidade de aprender sobre a história e a cultura do Hip-Hop, de explorar suas próprias identidades e de desenvolver suas habilidades de pensamento crítico. O estudo também encontrou que a oficina de Rap tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa para a mudança social. Ela pode ajudar a aumentar a conscientização sobre a questão do racismo e a promover a compreensão e a tolerância entre diferentes grupos de pessoas.

REFERÊNCIAS

AMARELO - É TUDO PRA ONTEM. Direção: Fred Ouro Preto. Distribuidora: Netflix, 2020. 89 min. Documentário, musical. Classificação indicativa: 12 anos. Disponível em: revistas.ufpi.br/index.php/REVIZAB/search/authors/view?firstName=Angélica &middleName=Maria%20Vieira&lastName=Cruz&affiliation=Universidade%20 Federal%20de%20Pernam buco&country=BR. Acesso em: 28 out. 2023.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. 1ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Nilma L. *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

HALL, S. "Identidade cultural e diáspora". Em: RUTHERFORD, J. (org.). *Identidade*. Londres: Lawrence e Wishart, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOBRE, Jorge Neto de Andrade. *Hip Hop cultura de rua: minha ferramenta de descolonização*. 2018. Orientador: Dr. Marcello Messina.

SOTO, Willian Héctor G. *Subúrbio, periferia e vida cotidiana*. Estud. soc. agric, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 109–131, 2008.

A CONSTRUÇÃO SOCIOHISTORICA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Diego Manoel Medeiros de Albuquerque[148]
Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque[149]

Resumo

Trata-se de artigo sobre a pesquisa e redação da construção sócio-histórica da violência doméstica no Brasil, sendo parte constitutiva de investigação desenvolvida em mestrado de Direito pelo autor, com coorientação da coautora. O marco temporal refere-se ao período republicano (sem esquecer de aludir a América Portuguesa e a presença feminina), tendo como especial atenção a contemporaneidade. A metodologia de trabalho é qualitativa, assentada em pesquisa bibliográfica e webgráfica em obras, artigos científicos e legislação acerca da temática nas disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas. O referencial tem aporte em Alves e Oppel (2021); Dahlberg e Krug (2006); Del Priore (2011); Paixão (2018); Pinto (2023); Schwarz e Starling (2015); Schwarz (2019) dentre outros. O resultado obtido é a construção sócio-histórica da violência doméstica que deverá figurar como introdução da redação de qualificação do autor.

Palavras-chave: Violência doméstica. Construção sócio-histórica. Mulher.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de pesquisa em desenvolvimento ´subsidiando a escrita de exame de qualificação em mestrado de Direito, pós-graduação em curso pelo autor, tendo a coautora como coorientadora da pesquisa, demarcando o caráter interdisciplinar da ação, com o Direito e a Histria, em conformidade com Gentile (2015) aludindo a Fazenda, uma vez que:

> Apropriados da necessidade de observar e refletir acerca das Culturas dentro de uma prática Interdisciplinar, Fazenda nos traz a questão acerca da ordenação social como caminho de formar cidadãos do mundo e para o mundo, capazes de ler, não apenas textos e interpretá-los, mas também, de realizar a leitura do mundo em que vivem, e

[148] Mestrando em Direito pela UNIFIEO, Professor do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera – polo Rio Branco/AC, servidor público do estado do Acre. Graduado em Direito pela Ufac. E-mail: diegomanoel.adv@gmail.com.

[149] Doutora em História Social pela USP, Professora Associada nível 04, lotada no CFCH da Ufac, Professora do PPGPEH/Profhistória Ufac, vice-coordenadora do Curso de Bacharelado em História, pesquisadora do Ne abi/Ufac. Graduada em História pela Ufac e em Direito pela Uninorte. E-mail: nedy.albuquerque@ufac.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5071-5651. CV: http://lattes.cnpq.br/6168907090484541.

> informados, consigam com criatividade e inovação intervir de forma positiva, de forma Interdisciplinar. (Gentile, 2015)

E nos reportando a própria Fazenda (2015), fazemos eco a sua compreensão quanto a possibilidade de pesquisa interdisciplinar que seja possível apenas:

> [...] onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire (1981), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Nesse caso, convergir não ao sentido de uma resposta final, mas à pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada, emoldurada pela dúvida maior: Qual o sentido humano de educar interdisciplinarmente? A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requerem a conjugação de diferentes saberes disciplinares sejam de ordem prática e/ou didática. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes.

De tal modo se justificando a proposta de trabalho vinculada ao presente Simpósio Temático denominado de "Educação de autonomia e alteridade: Experiências e práticas na/para construção das sociedades contemporâneas democráticas", a medida em que a garantia dos direitos fundamentais de segurança seja alicerce na construção das sociedades democráticas, assegurando-se a defesa e proteção de todos os individuos, inclusive e sobretudo, na sua própria morada.

Assim, se tem como objetivo apresentar a caracterização legal vigente em nosso país de violência doméstica correlacionando-a a produção social e histórica daquilo que hoje chamamos de Brasil. Tomando a proposta como uma reflexão que norteara a introdução de dissertação, remetendo em marco temporal da chegada dos portugueses aos dias atuais, enfatizando a contemporaneidade. Enfocando o olhar sobre o etnocêntrico discurso colonialista de civilização e civilidade, ao que se aduz o patriarcado, a misoginia e o racismo com a contextualização histórica da figura feminina na América Portuguesa ao Brasil Contemporâneo. Passando ao que hoje se compreende como violência, seus tipos e o entrecruzo de violência doméstica e violência contra mulher.

A ideia redacional está se configurando na rota de escrita composta dos tópicos "A América Portuguesa é uma mulher nativa, órfã, traficada, religiosa, matrona e genitora." Seguida de "o silenciamento persistente do Império à República", desemborcando em "A redemocratização nos fins do XX, o poder

familiar e a violência contra mulher." Permitindo assim, adentrar na "Violência(s): Seus tipos e os entrecruzos entre violência doméstica e contra mulher." Para então aventar os "aspectos importantes da normatização vigente".

De modo a se estabelecer parâmetros comparativos sobre a violência doméstica no Brasil, tomando como aspecto de cotejamento a percepção dentro do âmbito jurídico daquilo que hoje se configura como tal, face ao legalmente válido nos períodos antecedentes (da época colonial, joanina, imperial e noutras fases da república), a fim deste recuo nos auxiliar a construir uma linha do tempo referente à garantia da integridade da pessoa humana em espaço domiciliar, tendo como recorte específico o gênero feminino.

Logo, a partir da revisão de literatura nos campos da História (História do Brasil e História das Mulheres no Brasil) e Direito (Direito de Família e Constitucional), adota-se metodologia qualitativa, assentada em pesquisa bibliográfica e webgráfica em obras, artigos científicos e legislação acerca da temática nas disciplinas de ciências humanas e sociais aplicadas, bem como nas Cartas Constitucionais Brasileiras e obras de doutrinadores a fundamentar a teoria, conforme se descreve brevemente a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Usa-se "Histórias Íntimas: sexualidade e erotismo na História do Brasil" de Mary Del Priore (2011) a fim de compreender as representações feitas acerca da sexualidade e intimidade em torno das mulheres e dos corpos femininos, analisando como isso repercute e sofreu influências dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Adentrando mais neste campo de estudos, envereda-se pela "História das mulheres no Brasil" (Del Priore, Pinsky, 2015), acrescida da "Nova História das mulheres no Brasil" coordenada por Joana Pedro em parceria com Carla B. Pinsky, tomando com especial atenção o artigo assinado por Pinsky como parâmetros na alteração dos modais sociais e representações da figura feminina, acrescido de "O caleidoscópio dos arranjos familiares" assinado por Ana Silvia Scott em sua ótica sobre os papeis femininos e as alterações na estrutura familiar da patriarcal sociedade brasileira, corroborando a refletir quanto aos casos de violências domésticas.

Concatenando-as a "Violência doméstica contra a mulher: Reflexões acerca do cuidado" de Rosa Paixão (2018). Que por sua vez se conecta a Alves e Oppel (2021) para discorrer a respeito da violência doméstica narrando a "história de opressão às mulheres", analisando-a em suas perspectivas de agressão física, bem como violências de ordem psicológica, sexual, patrimonial e moral, empregando para tanto um olhar não apenas sobre os dados estatísticos, mas, trazendo narrativas de vítimas destas e que conseguiram romper esse círculo de submissão.

Vinculando tais leituras ao diálogo com "A relevância social e política da história das mulheres no Brasil" de Santos, Vieira e Cavalcanti (2024) e a

perspectiva de influência do autoritarismo (Schwarz, 2019) na construção da biografia do Brasil (Schwarz, Starling, 2015), nos fazendo acompanhar como a trajetória de nosso país está diretamente associado a estruturas etnocêntricas, patriarcais, misóginas e racistas, cujo enfrentamento se dão através da adoção de políticas públicas de proteção legal a exemplo da Lei Maria da Penha (Pinto, 2023), sem dissocia la da interpretação de violência enquanto "problema global de saúde pública" (Dahlberg, Krug, 2006).

RESULTADOS ESPERADOS

Conforme dito e afirmado em momentos anteriores desta memória, o que aqui se expõe são ponderações relativas à construção sócio-histórica da violência doméstica, material decorrente da incursão na elaboração textual de diálogo que subsidia a escrita do exame de qualificação do autor em mestrado de Direito, tendo a coautora no papel de coorientadora. Assim, tanto nesta memória diminuta, quanto, no espectro ampliado da pesquisa em curso, as digressões históricas funcionam como elementos explicativos da atual conjuntura brasileira, perfazendo-nos uma sociedade etnocêntrica, patriarcal, machista, racista e com altos índices de feminicídio e violência doméstica.

Desta maneira, a ruptura do continum sobre a atualidade da violência doméstica, é mudança intencionada, em conformidade a nossa crença, de ser movimento necessário, a pavimentar o trajeto de dialogo acerca das atribuições de papeis e representações dados ao lar e principalmente as mulheres e seus corpos. Por sabermos que suas alterações tem repercurssões destas características para a (in)segurança nas relações familiares, em desfavor da morada como pretenso ambiente seguro e inviolável. Esperando dessa inflexão constituir parte do arcabouço teórico para o desenvolvimento da pesquisa tangente a violência doméstica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em âmbito de finalização da explanação, cabe considerar ser uma ação inconclusa, pois externanam-se ponderações relativas a parte constitutiva do exame de qualificação motivador da pesquisa. Portanto, pensando nas "conclusões" relativa ao trabalho em desenvolvimento ora comentado, entende-se que a comunicação ao compor-se como multidisciplinar e exposta aqui, auxiliará ao amadurecimento do seu produto final, justificando-se por isso, a inserção desta no II Simpósio Internacional Multidisciplinar das Humanidades, no Eixo Temático "Sociedade, Políticas Públicas e Educação", dentro do Simpósio Temático "Educação de autonomia e alteridade: Experiências e práticas na/para construção das sociedades contemporâneas democráticas", porquanto se enquadre como elemento educacional para elaboração das tão ansiadas democracias contemporâneas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Bianca; OPPEL, Ticiana. *Violência Doméstica: Histórias de Opressão às Mulheres*. São Paulo: Dita, 2021.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. *Violência: um problema global de saúde pública*. Ciência & Saúde Coletiva, v. 2, p. 277–292, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/3hrn64cpBqBFb9mNfP4KGXr/?lang=en#. Acesso em: 20 jun. 2024.

DEL PRIORE, M.; PINSKY, C. B. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

DEL PRIORE, Mary. *História Íntimas: sexualidade e erotismo na História do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino*. Revista Interdisciplinar, v. 1, n. 6, p. 37–46, São Paulo: PUC, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22626. Acesso em: 10 ago. 2024.

GENTILE, Fausto Rogério. *Interdisciplinaridade: a essência humana para a sustentabilidade da educação?* Revista Interdisciplinar, v. 1, n. 6, p. 37–46, São Paulo: PUC, 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/22626. Acesso em: 10 ago. 2024.

PAIXÃO, Rosa Maria F. de B. Falcão da. *Violência doméstica contra a mulher: Reflexões acerca do cuidado*. São Paulo: Editora Autora, 2018.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Ronaldo B. *Violência Doméstica - Lei Maria da Penha - 11.340/2006 - Comentada Artigo por Artigo*. Salvador: Juspodivm, 2023.

SANTOS, S. B.; VIEIRA, C. M. C.; CAVALCANTI, V. R. S. *A relevância social e política da história das mulheres no Brasil*. Cadernos CEDES, v. 44, n. 122, p. 6–16, jan. 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fNWRxDT4tWV7KTNZT8ZVZMS/#. Acesso em: 10 jun. 2024.

SCHWARZ, Lilia M. K.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SCHWARZ, Lilia M. K. *Sobre o autoritarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EM DISSERTAÇÕES E COTISTAS NO PROFHISTÓRIA DA UFAC

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque[150]
Liliane Bezerra da Silva[151]
Larissa Oliveira dos Santos[152]

Resumo

A presente comunicação é relato da pesquisa de iniciação científica homônima, se justificando pela função social da universidade, caráter constitucional e infraconstitucional do tema. Os objetivos eram estudar a formação continuada docente realizada no ProfHistória/Ufac, com enfoque na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na elaboração de proposituras práticas e produção de materiais para o Ensino de História. A metodologia é documental e qualitativa no mapeamento e análise dos trabalhos já concluídos e em desenvolvimento no referido programa, observando quais os produtos apresentados e suas temáticas abordadas no campo da ERER. Os referenciais foram Abreu, Matos (2008); Alberti (2012); Ballestrin (2013); Pereira (2013); Pereira, Monteiro (2013); Gomes, Jesus (2013); Gomes (2017), Wash (2009). Resultado obtido foi diagnóstico comparando-o à produção do ProfHistória/Ufac, ao da UFSC e UFRJ, levando a concluir-se que um terço da produção do ProfHistória/Ufac neste período versou sobre ERER.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais. ProfHistória. Ufac

INTRODUÇÃO

[150] Doutora em História Social pela USP, Professora Associada nível 04, lotada no CFCH da Ufac, Professora do PPGPEH/Profhistória Ufac, vice-coordenadora do Curso de Bacharelado em História, pesquisadora do Neabi/Ufac. Graduada em História pela Ufac e em Direito pela Uninorte – email: nedy.albuquerque@ufac.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5071-5651. CV: http://lattes.cnpq.br/6168907090484541

[151] Mestranda do Programa de Pós-Graduação Letras, Linguagens e Identidades da Ufac. Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac),Graduada na licenciatura de História da Ufac e Sociologia pela Uninorte. Professora contratada em regime celetista da Escola Presbiteriana João Calvino. Email: liliane.silva@sou.ufac.br.

[152] É especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pelo Neabi - Ufac. Graduada em História Bacharelado pela Universidade Federal do Acre (2019) e cursa Licenciatura em História pela mesma instituição. Atualmente é bolsista de iniciação científica no projeto "Entre ensino e pesquisa: diário de memórias da História na Ufac". Email: larissa.santos@sou.ufac.br

O presente resumo tem por intuito apresentar os resultados do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica denominado "PROFHISTÓRIA /UFAC: Educação Para as Relações Étnico raciais na formação continuada dos docentes de História do ensino básico", cujo tema é homônimo ao título, tendo enquanto recorte temporal o período de 2020 a 2024 e marco espacial o Programa de Pós Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre (PPGPEH/Ufac).

Compreendendo o ProfHistória como um Programa de Pós-graduação stricto sensu (que até 2024 teve exclusivamente curso de Mestrado Profissional em História, passando a disponibilizar em 2025 também com Doutorado) organizado em Rede Nacional composta por Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e constituído em âmbito regional por Comissões Acadêmicas Locais de cada uma das suas integrantes.

O ProfHistória tem como foco a melhoria da docência com a oferta de formação continuada para os profissionais da Educação Básica, considerando a relação dialógica entre teoria e prática. Derivando disto o intuito em atender profissionais que estejam no exercício da docência de História nas escolas (públicas ou privadas) do Ensino Fundamental e Médio. Igualmente corroborando ao crescimento e aprimoramento acadêmico da produção acerca do Ensino de História, por meio da associação entre pesquisas e práticas docentes.

O presente projeto elencava em seu rol de justificativas a exequibilidade de legislação em âmbito constitucional e infraconstitucional, acrescida da função social da universidade, somando se ainda especificidades do próprio Mestrado Profissional em Ensino de História. Objetivando verificar a efetivação da Educação Étnico-Racial na dita “formação continuada” dos profissionais do Ensino de História, em consonância com a pesquisa institucional promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena da Universidade Federal do Acre (Ufac) a fim de compreender como as políticas de ações afirmativa estão sendo operadas nos programas de pós-graduação desta Instituição Federal.

Desta feita a motivação também se assentava na perspectiva de mapeamento das cotas de acesso, condições de permanência e produção do público alvo destas práticas, demanda que está em conformidade com aquilo preconizado o art. 7º da Lei 12.711 de 2016 (cuja redação foi alterada em 2023) e instituiu a obrigatoriedade da realização a cada década da promoção de avaliamento do programa especial do acesso ao Ensino Superior para os cotistas (pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes que cursaram todo integralmente o Ensino Médio em rede pública).

A metodologia foi quantitativa e qualitativa, perpassando a História Oral e o emprego de formulários para coleta dos dados. Assim, a análise de ingresso sobre o percentual de vagas ofertadas e preenchidas foi obtido com a prospecção

junto à Coordenação do referido Programa de Pós-Graduação. Também por meio da consulta de dados deste se alcançaram informações concernentes à redação dos editais de ingresso e o número de bolsas ofertadas, assim como o número total dos concludentes.

Por sua vez, o levantamento temático teve caráter qualitativo e ocorreu junto ao banco de dissertações disponibilizado na página do ProfHistória Ufac. Os referenciais teórico metodológicos se assentaram no Manual de História Oral de Alberti (2013), formulários do google com Mota (2019); acrescido de Abreu e Matos (2008); Gonçalves e Silva (2000) dentre outros.

Entretanto, o foco também transpunha a ideia de acesso, ingresso e permanência, colocando o olhar sobre a representatividade da produção de e sobre populações negras e indígenas, nas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação Profissional de Ensino em História (PPGPEH) vinculado ao ProfHistória Nacional. Obteve-se como resultado que no período analisado inexistiu preenchimento de vagas para quotistas indígenas, outro aspecto relevante notado foi a heteroidentificação ser feita exclusivamente com a declaração de autoidentificação, ao passo que o ingresso de pessoas pretas e pardas nem sempre se faz sentir na escolha temática das dissertações desenvolvidas, embora cerca de 1/3 terço de dissertações na baliza cronológica serem tangentes a ERER.

Da metodologia e etapas do desenvolvimento da pesquisa: indagando ao norte, sudeste e sul...

Conforme dito anteriormente a pesquisa, cujos resultados aqui se expõe, foi registrada como ação vinculada ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, tanto como Projeto de Iniciação Científica (a fim da obtenção de bolsas aos discentes da graduação), fazendo igualmente parte de um Projeto Institucional de Pesquisa que visa investigar acesso, permanência e conclusão dos programas de pós-graduação da Ufac relativos ao ingresso de populações negras e indígenas.

Neste sentido, em um primeiro momento integramos grupo de estudos denominado de "Ações Afirmativas no Brasil" liderado por professores responsáveis pelo Projeto Institucional de Pesquisa. Depois passamos a uma ação mais específica ao universo do Programa de Pós Graduação Profissional de Ensino de História (PPGPEH/Ufac), designado aqui em formato síntese como ProfHistória, com revisão de literatura em que tomaram parte orientadora, bolsista e voluntárias desta Iniciação Científica. A isto se seguiram as investigações documentais qualitativas junto aos acervos da Coordenação do PPGPEH/Ufac a fim de compreender como se aplicavam ações afirmativas em âmbito local a um programa em Rede.

Concomitantemente foram realizadas as investigações qualitativas de caráter bibliográfico junto ao banco nacional de dissertações do ProfHistória[153], por meio de seu link disponibilizado no site do ProfHistória Nacional. Contudo, um elemento identificado nesta etapa foi que nem todas as dissertações defendidas no PPGPEH/Ufac já estivessem ali disponibilizadas.

Tal situação foi observada ao confrontarmos os convites de defesas disponibilizados no instagram da Associação Nacional de História –Seção Acre (Anpuh/Ac)[154] e canal do Youtube[155] do PPGPEH/Ufac, com as dissertações existentes em sua página abrigada no site da Ufac[156] e o acervo de dissertações nacionais do ProfHistória. Com posterior tabulação e análise dos dados coletados Considerando como perspectiva temática o campo da ERER, adotou-se para pesquisa abordagem decolonial e assentada na Teoria Racial Crítica a partir dos apontamentos de Aparecida de Jesus Ferreira, de modo a auxiliar na análise dos materiais e dados coletados.

Findo estes procedimentos passamos a organizar os materiais e divulgá-los em eventos em formatos de comunicações e artigo tal como este, assim como o XVI Congresso Linguagens e Identidades Amazônicas ocorrido em janeiro de 2024 na Ufac.

Dos materiais pesquisados e metodologia junto a Universidade Federal do Rio de Janeiro

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerada como instituição "mãe" da proposta nacional do ProfHistória, dentro do levantamento feito, apresentou apenas 03 dissertações voltadas para a temática étnico-racial. A primeira dissertação tem por título "O índio como um discurso: Sentidos nas narrativas do ensino de história" do autor Vinícius Aguiar. Essa dissertação apresenta como produto itinerários de formação, com a proposta de divulgar subsídios para um ensino das histórias dos povos indígenas do Brasil nas escolas dos kraís. O termo "Kraí" é utilizado por alguns povos indígenas para nomear os brasileiros não-indígenas, ou seja, os brancos. Esses itinerários são voltados para

[153] Para acesso ao banco de dissertações ver link: https://www.profhistoria.com.br/.

[154] O PPGPEH/Ufac não possui uma conta de Instagram própria, assim, as divulgações deste são feitas através da conta da Associação Nacional de História - Seção Acre (Anpuh/Ac) cujo link é: https://www.instagram.com/anpuhacre/.

[155] As defesas de dissertações da turma 2020, que foi a primeira do PPGEH/Ufac, foram todas realizadas em formato por este canal. Materiais disponibilizados em: http://www.youtube.com/@ppgprofissionalemensinodehisto. Acesso em: 12 jun. 2024.

[156] Em 2020 somente 06 vagas foram preenchidas, todos defenderam dissertação, mas, um dos estudantes não havia entregue ainda o material digitalizado em versão final após a defesa. No ano de 2021 em função da pandemia de Covid-19 não ocorreu ingresso. Da turma que teve entrada em 2022, somente 04 realizaram defesa, mas, apenas 03 dissertações estão disponíveis para leitura e download. Para visualizar as dissertações defendidas pelas turmas 2020 e 2022, veja o link: http://www2.ufac.br/ppgpeh/menu/dissertacoes.

a formação do professor e tem como objetivo valorizar e dar sentido a Lei 11645/2008, a lei que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio do Brasil.

Já a segunda dissertação a qual essa pesquisa teve acesso tem por título "Curta, compartilhe e se inscreva em um ensino de história Antirracista" do autor César Augusto Pereira. Essa dissertação elaborou como produto final uma oficina de produção de vídeos no formato react, utilizada como uma proposta de prática de ensino de História a ser desenvolvida por professores junto aos estudantes da educação básica. Nesse sentido, o "react" é um tipo de produção conhecida na plataforma YouTube que se caracteriza quando uma pessoa reage em vídeo comentando e interagindo com os seus espectadores enquanto exibe um vídeo que é o objeto e o foco de seus comentários. Para a realização desses vídeos o autor escolheu uma série presente no youtube intitulada "Brasil: A Última Cruzada", que é composta por sete capítulos sobre a história do Brasil. Dentre esses sete capítulos o autor escolheu o que abordava O Último Reinado, cujo recorte temporal parte do Período Regencial e vai até o fim do Segundo Reinado (1831 - 1889), períodos que abordam justamente os ideais científicos de raça e os processos de abolição e chegada dos migrantes europeus. E assim como o produto anterior ressalta a importância da Lei 11645/2008, a presente dissertação e produto visa valorizar a Lei 10.639/2003 que tem por objetivo garantir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas.

Por fim, a terceira e última dissertação a qual essa pesquisa teve acesso tem por título "Mapeando o passado de olho no presente: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de História" do autor Carlos Diego Tiné. O autor apresenta como produto o uso de duas cartografias na forma de um jogo, baseado nos princípios de um quebra cabeça. Os dois mapas utilizados são do século XVI: Terra Brasilis, de Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel, e América Meridional, de Diogo Homem. Como bem menciona o autor, o jogo tem como meta principal, problematizar os elementos contidos nos mapas que na maioria das vezes expressam uma perspectiva eurocêntrica sobre as populações nativas. A partir da proposta do autor é possível trabalhar diversos outros mapas por entender que o foco principal é problematizar as informações contidas.

Importante ressaltar que o ProfHistória é um mestrado profissionalizante, por esse motivo o professor precisa estar lecionando na matéria de história, bem como, apresentar uma dissertação e um produto final que será o resultado de sua pesquisa, podendo ser uma oficina, uma sequência didática exposição, dentre outros diversos conteúdos. Após o levantamento dessas dissertações no ProfHistória no período de 2020 a 2024 foi possível concluir que dissertações e produtos, com temática Étnico-Racial nos cursos de mestrado e enquanto formação continuada, desempenham um papel crucial na promoção da equidade e da igualdade racial, no ambiente acadêmico e na sociedade em geral. Elas incentivam uma análise crítica das desigualdades raciais, oferecendo espaço para a valorização de histórias, culturas e saberes marginalizados. Além disso, esses

estudos ampliam o debate sobre questões de identidade e justiça social, contribuindo para a construção de políticas públicas e práticas educacionais que promovam uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio dessas pesquisas, a academia se torna um agente ativo na luta contra o racismo que acomete a população negra e indígena e incentiva a valorização por uma sociedade antirracista.

Das nuances dificuldades e resultados obtidos junto a Universidade Federal de Santa Catarina

Na Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC), junto ao Programa de Pós-Graduação ProfHistória/UFSC, dentro do levantamento feito, apresentou 05 dissertações voltadas para a temática étnico-racial. A primeira dissertação intitulada por "A HISTÓRIA DO HAITI NA PERSPECTIVA DOS MIGRANTES HAITIANOS EM SANTA CATARINA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA", para a construção do produto final que são três oficinas sobre a História do Haiti, construídas a partir das narrativas de cinco migrantes haitianos. Por meio destas memórias foram constituídas uma série de três oficinas: "Haiti Migrante","Conhecer Haiti"e "Brasil e Haiti: Histórias e Conexões".

Na segunda dissertação denominada "NARRATIVAS GUARANI NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA", parte do encontro da autora com as comunidades escolares eu que trabalhou na região de Laguna (SC), e do contato com a Terra Indígena Guarani Tekoa Marangatu e a busca da professora em desenvolver o tema da história e cultura indígena nessas escolas, obtendo como resultado final o E-book sobre a Terra Indígena Guarani Tekoa Marangatu na região de Laguna - SC.

O terceiro trabalho com o título "MITOS AFRO-AMERÍNDIOS NA EDUCAÇÃO: OS 'CONTOS DA TERRA' NAS AULAS DE HISTÓRIA" com o recorte em mitos de origem iorubá, guarani e bororo, ou seja, mitologia afro-ameríndia, compreendendo mitos como componentes da tradição oral da humanidade, fazemos um diálogo com pesquisador africano A. Hmapaté Bâ e autores indígenas como Ailton Krenak e Davi Kopenawa, obtendo como resultado uma audioteca com quatro podcasts de narrativas míticas, acompanhada de sugestões práticas para seu uso na educação, direcionada a professores, e disponível em um ambiente virtual de livre acesso.

A quarta dissertação nomeada por "SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá", inserida na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar. O trabalho buscou identificar as estratégias, metodologias e concepções de ensino que transpassam o ensino de história na escola indígena de M'Biguaçu YYN MOROTIN WHERÁ do povo Guarani Nhandeva, apresentando como produto um E-book sobre o ensino de história na

aldeia, na escola indígena M'Biguaçu YYN MOROTIN WHERÀ do povo Guarani Nhandeva, material construído em conjunto com os educadores da escola e estudantes do 3° ano de ensino médio.

Portanto, o quinto trabalho designado por "EDUCANDO A TODOS: PROTAGONISMOS E CULTURAS INDÍGENAS E ENSINO (D)E HISTÓRIA", a dissertação se propõe a fazer um mapeamento sobre as Produções Artísticas e Acadêmicas, e a partir dessas, as reflexões acerca das Retratações e Restituições Históricas das Histórias e Culturas Indígenas, assim não é possível identificar o produto final neste trabalho.

Após a análise das dissertações no ProfHistória entre 2020 e 2024, concluiu-se que as dissertações e produtos com temática étnico-racial nos cursos de mestrado, nos leva a "refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia" (FERREIRA, 2015, p. 138)." E, mesmo após 21 anos da Lei n° 10.639/2003, permanece a ausência de acesso satisfatório aos conhecimentos necessários em auxílio de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos a construírem uma identidade[157] positivada, valorizando os seus pertencimentos étnico-raciais e combatendo todas as formas de preconceitos e discriminações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sem perder de vista que a pesquisa estava vinculada ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFAC, compreende-se ter sido o referencial teórico metodológico constituído das discussões e leituras feitas no coletivo, daí se interseccionando (Akotirene, 2018) a já existente pesquisa institucional "Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Acre", porquanto tenha abordagem das ações afirmativas caracterizadas desde a política de cotas, perpassando os temas focais desta investigação.

Entrementes, ERER é campo dentro do qual se inserem as ações afirmativas e práticas pedagógicas, desta feita se compreendendo o caráter interseccional ora aludido.À vista disto, discutir ERER demanda aporte de pensadores da decolonialidade, pois como nos recorda Wash (2009), a perspectiva da "interculturalidade crítica" que "parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença", advém de "uma construção de e a partir das pessoas que sofreram um histórica submissão e subalternização". E assim, perpassando aquilo que Ballestrin (2013) explicou inserir-se na "tripla dimensão" da "colonialidade", porquanto a ERER busque a ruptura dos paradigmas alicerçantes do "poder, do saber e do ser" corroborando a decolonialidade.

[157] Compreendendo identidade formada culturalmente e não uma essência, conectada ao debate das identidades culturais.

Todavia, recordando-nos que o marco inaugural do Grupo Modernidade/Colonialidade é 1998 por ocasião da reunião ocorrida na Universidad Central de Venezuela, que foi aportada pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), aduz falar da anterioridade de atuação dos movimentos negros brasileiros naquilo hoje interpretado como decolonialidade, ou seja, performace críticas e construtoras de outras epistemes não hegemônicas antecedentes a luta dos direitos civis norte-americanos e a propositura do "Giro Decolonial" (Ballestrin, 2013).

Em comprovação a esta perspectiva de primazia é imprescindível acrescer Pereira (2013) ao referencial, posto o historicizar da construção de relações raciais no Brasil e a unificação dos movimentos negros. Por sua vez, ao fazer demarcação do contexto regional, Queiroz da Silva e Rodrigues Lima da Rocha (2019) aplicam essa perspectiva decolonializante ao ensino. Contributo ao caráter metodológico da proposta se assenta também na Teoria Racial Crítica norte americana, adaptada a nossa realidade brasileira nos escritos de Ferreira (2014) publicados na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros.

RESULTADOS ALCANÇADOS

De 2020 a 2024 foram 04 turmas ingressantes, sempre ofertando 12 vagas por certame, mas, jamais preenchendo todas. Isto porque, no ano de 2020 foram 06 aprovados, em 2021 não ocorreu seleção, já em 2022 foram 08 pessoas matriculadas, nas Turmas de 2023 e 2024 foram selecionados 11 em cada ano. Assim, dentro de nossa baliza cronológica foram disponibilizadas 48 vagas para o mestrado, tendo sido apenas 36 preenchidas. O processo seletivo é regulado por um Edital Nacional, que apresenta anexos a fim de expor o quantitativo de vagas para políticas de ações afirmativas destinadas por cada instituição de ensino superior integrante da Rede Nacional do ProfHistória que podem e se alteram de uma a outra. Focando o olhar sobre as seleções feitas pelo PPGPEH/Ufac, nota-se que:

Dos 06 ingressantes da Turma 2020, todos defenderam dissertação, sendo 02 destas com temáticas Étnico-Raciais. Dos 08 matriculados em 2022, 04 já encerraram o mestrado, sendo 02 dissertações com esses temas. Dos 11 matriculados na Turma de 2023, conforme se observa no item corpo discente da "home page" do PPGPEH/Ufac, 05 temas abordam ERER, sendo que 03 desta até o fim de setembro do ano em curso terão seus exames de qualificação realizados. De tal modo perfazendo até agora 04 dissertações com a temática, aguardando-se a defesa de mais 01 para a primeira semana de outubro.

Quando nos debruçamos sobre as unidades educacionais em que atuam os estudantes e egressos que abordam ERER, observamos que 05 trabalham fora da capital acreana: 02 no Bujari, 02 em Sena Madureira e 01 em Brasileia, demonstrando incidência destas temáticas junto aos professores de Educação Básica do interior.

Dos projetos de pesquisa 2023: 05 sobre ERER. Até então foram ofertadas 44 vagas com preenchimento de apenas 25, universo em que foram disponibilizadas 12 vagas de cotistas: sendo 05 para negros, 04 indígenas, 03 pcd. Dentre as quais apenas 02 vagas utilizada para pessoas negras sendo uma em 2023 (por professora de Sena Madureira) e outra em 2024 por professor da Zona Rural da capital do Acre. Destacando que o ingresso como cotista não vincula o interesse de cursar a disciplina ou produzir material na área;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas pesquisas junto a Coordenação do PPGPEH/Ufac observou-se que na primeira turma de ingressantes, datada de 2020, foram ofertadas doze vagas, somente 06 foram preenchidas, sendo 04 mulheres e 02 homens, todos docentes da rede pública de Rio Branco, perfazendo um total de 06 dissertações das quais contabiliza-se 1/3 corresponde a produção em ERER. Não ocorreu seleção e ingresso para a Turma de 2021 por conta da pandemia de Covid-19.

Contudo, das 12 vagas ofertadas para a Turma de 2022, 08 foram preenchidas. Destes, contabiliza a metade já tendo feito defesa de suas dissertações, sendo 02 trabalhos com enfoque em ERER, os demais ainda estão por defender em decorrência do atraso causado pela greve dos docentes e técnicos administrativos da Ufac, ocorrida no primeiro semestre do calendário gregoriano. Dentro dos ingressantes da Turma de 2023 novamente foram ofertadas 12 vagas, sendo apenas 01 vaga não preenchida.

Ao observarmos os temas indicados na página do corpo discente constamos que 05 de 11 temas enveredam pelo campo das temáticas de ERER. E dentro desse universo de 05 trabalhos, 03 terão suas qualificações finalizadas até setembro do ano em curso. De tal modo no demonstrando a força e potencial de produção tangente a ERER no ProfHistória da Ufac.

Quando voltamos nossa atenção para o cotejamento feito com UFRJ, que é a Instituição responsável pela Coordenação Nacional do ProfHistória, encontramos somente 03 dissertações neste período. Ao passo que a UFSC teve a defesa de 05 dissertações.

Assim, nos levando a afirmar que comprovam-se as inquietações de docentes de Educação Básica no Acre a respeito das temáticas de ERER no componente curricular de História. Portanto, a importância das dissertações com temas do campo étnico-racial no curso de mestrado reside na sua capacidade de transformar tanto o campo acadêmico quanto o social. Elas são ferramentas essenciais na luta contra o racismo, na promoção da equidade e na construção de uma sociedade antirracista.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. xx-xx, jan./jun. 2008.
ALBERTI, Verena. Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais. *História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 61-88, 2012.
BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89–117, maio 2013.
BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.
CARNEIRO, Vinícius Aguiar Vasconcelos. O índio como um discurso: sentidos nas narrativas do ensino de história. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
COELHO, César Augusto Pereira. Curta, compartilhe e se inscreva em um ensino de história antirracista. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, 2014. Disponível em: https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/TEORIA-RACIAL-CR%C3%8DTICA-E-LETRAMENTO-RACIAL-CR%C3%8DTICO.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.
FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, p. 64-77, set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2020.49511. Acesso em: 30 jun. 2023.
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 a pesquisa. *Educar em Revista*, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.
GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas de educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). *Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll/ActionAid, 2009.
GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.
GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set. 2000.
PEREIRA, Amilcar Araujo. O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
PEREIRA, Carlos Diego Tiné Silva. Mapeando o passado de olho no presente: usos lúdicos da cartografia (de)colonial no ensino de História. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
QUEIROZ DA SILVA, Andressa; RODRIGUES LIMA DA ROCHA, Flávia. Formações de professores e a Lei 10.639/2003: por uma descolonização do(s) saber(es) na escola. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v. 3, n. 1, p. 02–20, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/3400. Acesso em: 10 jan. 2023.
RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ST19

A Vulnerabilidade Social dos Imigrantes: Frente às Questões de Direitos Humanos, Eventos Climáticos d Educacionais

José Alberto Antunes de Miranda, Cristiane Feldmann Dutra
(Coordenação)

ANÁLISE DAS CASAS DE "PASSAGENS" E DINÂMICA NA TRÍPLICE FRONTEIRA (BRASIL, BOLÍVIA E PERU): ESTUDO DE CAMPO EM ASSIS BRASIL, BRASILÉIA E EPITACIOLÂNDIA

Dival Vieira de Araújo Neto[158]
Alice Vitória Penedo da Silva[159]
José Ítalo Silva de Almeida[160]

Resumo

O presente trabalho analisa as condições de vida dos imigrantes em casas de transição nas cidades de Assis Brasil, Brasiléia e Epitaciolândia, localizadas na fronteira entre Brasil, Bolívia e Peru. Os principais desafios enfrentados pelos imigrantes incluem a adaptação cultural e a busca por emprego, apesar de reconhecerem benefícios como a educação valorizada e o apoio social no Brasil. No entanto, questões legais e incertezas futuras são obstáculos. A pesquisa, baseia-se em entrevistas e análise de dados locais, destaca a necessidade de políticas mais direcionadas à recepção e assistência aos imigrantes na região da Tríplice Fronteira.

Palavras-chave: Amazônia Ocidental. Tríplice Fronteira. Imigração. Casas de Passagens. Assistência.

INTRODUÇÃO

A migração, motivada por diversas razões, seja por necessidade premente ou por escolha deliberada, é impulsionada pelo interesse comum de buscar uma qualidade de vida, novas oportunidades no mercado de trabalho e a perspectiva de um (re) começo gratificante na região e local de destino. Entretanto, as realizações desses anseios passam por algumas empreitadas por se tratar de imigrantes nas condições de refugiados e por serem de países com tradições diferentes, idiomas e normas distintas.

Neste trabalho, procuramos compreender as dificuldades dos imigrantes quando chegam em determinados locais em busca de assistência e acolhimento pelas casas de passagem. Além disso, apresentar os aspectos socioeconômico, a dinâmica urbana e características específicas da Tríplice Fronteira no Estado do Acre.

[158] Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Acre. Possui bacharelado em Geografia pela Universidade Federal do Acre, dival.vieira@ufac.br
[159] Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, alice.vitoria@sou.ufac.br.
[160] Graduando do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Acre, jose.italo@sou.ufac.br.

Nesse contexto, este texto, tem como objetivo apresentar os obstáculos enfrentados pelos imigrantes estrangeiros nos territórios da Amazônia Ocidental, principalmente nas regiões entre Brasil, Bolívia e Peru. Particularmente, nos municípios de fronteira de Assis Brasil (fronteira com Peru e Bolívia), Brasiléia e Epitaciolândia (fronteira com Bolívia). O enfoque consiste na análise da assistência realizado pela casa de passagem, como a acomodação, alimentação, bem-estar e o auxílio realizado para regularização migratória, fundamental para que possam seguir com seus destinos.

Outro objetivo é ressaltar a região fronteiriça da Amazônia Ocidental como corredor dessa mobilidade urbana, sendo a principal porta e entrada dos imigrantes. De acordo com a Secretaria de Estado e de Comunicação do Estado do Acre, no decorrer de 2010 a 2022, mais de 44 mil pessoas, sendo haitianos e imigrantes de outras nacionalidades, deu entrada no Brasil através das fronteiras do Acre, predominantemente via Peru. A proposta deste trabalho se deu a partir do aumento significativo na quantidade de imigrantes e a lotação das casas de passagem, incluindo crianças, homens, mulheres, idosos, sendo a maior parte oriundo da Venezuela.

Dessa maneira, este artigo está subdividido em tópicos. A primeira parte trata-se da caracterização da região fronteiriça e dinâmica do comércio. Posteriormente, serão discutidos os aspectos relacionados a imigração, incluindo a rota migratória e as políticas de acolhimento e assistência feito pela casa de passagem nos municípios de Assis Brasil e Epitaciolândia, localizados no estado do Acre. Este trabalho baseia-se em entrevistas presenciais realizadas com os coordenadores das casas de passagem e imigrantes nas cidades de fronteira, Assis Brasil e Epitaciolândia. Utilizamos uma abordagem de perguntas abertas para obter uma variedade de perspectivas. Além das entrevistas, as rodas de conversa com os imigrantes proporcionaram uma análise mais profunda de suas realidades, evidenciando as dificuldades enfrentadas durante suas jornadas e sua determinação em buscar melhores condições de vida.

Para uma compreensão mais ampla dos resultados, adotamos uma metodologia qualitativa, embasada em bibliografias sobre migração, fronteiras e regularização migratória, assim como dados fornecidos pelo site da Secretaria de Comunicação do Estado do Acre. As observações feitas nas casas de passagem, registradas em blocos de anotações e diários de bordo, juntamente com as conversas com a equipe dirigente, enriqueceram nossa análise.

O aumento expressivo no número de imigrantes, incluindo crianças, homens, mulheres e idosos, principalmente oriundo da Venezuela motivou esta pesquisa. O texto está dividido em duas partes principais: a caracterização da região fronteiriça e sua dinâmica comercial, seguida pela discussão dos aspectos relacionados à imigração, incluindo as rotas migratórias e as políticas de acolhimento e assistência das casas de passagem em Assis Brasil e Epitaciolândia, no estado do Acre. Para a caracterização do Estado do Acre na região fronteiriça Brasil, Peru e Bolívia. Utilizamos os textos de Maria de Jesus de Morais (2016),

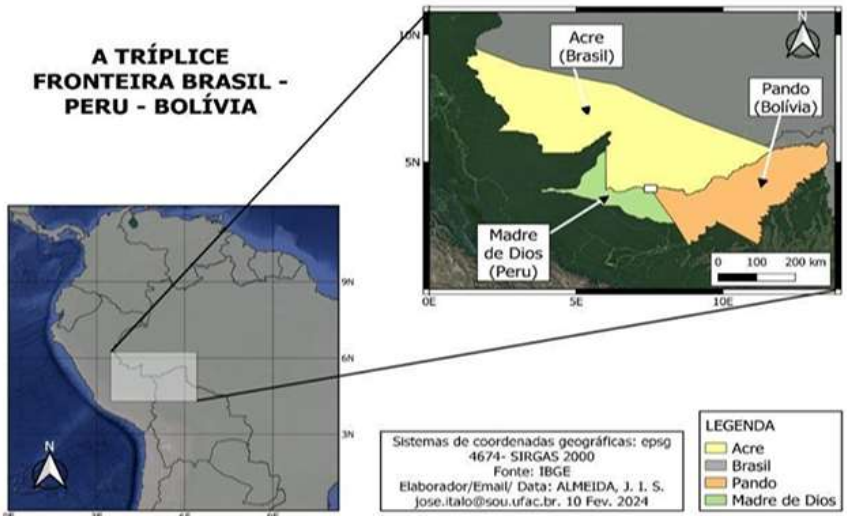
como também o texto de Elder Andrade de Paula, o Capitalismo Verde e Transgressões, a autora discute a noção do "Capitalismo Verde" e sustentabilidade, argumentando que é uma armadilha "ideológica'' que mascara a verdadeira natureza predatória do capitalismo, perpetuando a lógica de exploração e dominação. Quanto ao aspecto de imigração na Amazônia Ocidental (Estado do Acre) destacamos as publicações de Letícia Helena Mamed, principalmente nas feições de dinâmica migratória na Amazônia contemporânea.

A TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL-PERU E BOLÍVIA

A região amazônica, abrangendo o Acre no Brasil, os departamentos de Madre de Dios no Peru e Pando na Bolívia, tem uma história ancestral ligada a vários grupos indígenas, como os Jaminawa, Manchineri, Yine, Piro, Iñapari, Catianas e Mascho (Morais, Manchineri e Manchineri, 2020). Os limites territoriais entre esses países foram estabelecidos no século XX, resultando da expansão territorial dos Estados nacionais europeus, impulsionada pela demanda por borracha natural (Paula, 2013).

Esse processo de expansão dos Estados-nação europeus, em busca de recursos como a borracha, contribuiu para a configuração do Acre como um cenário marcado por conflitos entre povos nativos e colonizadores, sendo palco de uma história de imigração e emigração (Paula, 2013). A tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Bolívia, representada por Assis Brasil, Iñapari e Bolpebra, é uma região onde as fronteiras nacionais se tornam menos distintas devido à interdependência entre as populações, sendo frequentemente chamadas de "cidades gêmeas" ou "trigêmeas" (Mamed, 2023). Essas áreas são caracterizadas por um comércio transfronteiriço, migração de trabalhadores e trocas culturais entre os três países.

Figura: A tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Bolívia.



Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024)

Assis Brasil surgiu nas instalações antigas do Seringal Paraguaçu e faz parte da região Alto Acre, juntamente com Brasiléia, Epitaciolândia e Xapuri. Apesar de ser uma cidade pequena, oferece poucas opções de entretenimento, com destaque para suas duas praças: uma próxima à Igreja Matriz Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e outra no centro, onde se pode saborear algumas iguarias da culinária regional, como o mandim assado, prato típico local. A comunidade é acolhedora com os brasileiros, porém demonstra certo distanciamento e casos de xenofobia em relação aos migrantes internacionais, o que torna o lugar menos adequado para sua permanência. Além disso, é possível observar a presença significativa de povos indígenas, com destaque para os Manchineri e Jaminawa (Morais, 2016, p. 166).

De acordo com (Morais, 2016) Iñapari é a capital da província de Tahuanama, conhecida pela sua conexão com os povos indígenas dizimados durante os séculos XIX e XX por caucheiros e seringalistas. São Pedro de Bolpebra, uma cidade mais recente formada no final do século XX, surgiu em uma área antes ocupada por peruanos e agora integrada à jurisdição da Bolívia, na província de Nicolás Suárez, no departamento de Pando. É a menor das três cidades fronteiriças da região.

Desse modo, a região fronteiriça entre Brasil, Peru e Bolívia, especialmente marcada pela interseção no Acre, é resultado de uma história complexa, desde os tempos ancestrais dos povos indígenas até a delimitação territorial mais recente. Hoje, cidades como Assis Brasil, Iñapari e São Pedro de Bolpebra refletem uma interdependência cultural e econômica única, onde as fronteiras nacionais se tornam menos distintas.

ESTRADA DO PACÍFICO (BR-317) COMO CORREDOR DE IMIGRAÇÃO

Os principais projetos na região amazônica durante os primeiros anos do século XXI foram caracterizados por uma abordagem geoeconômica integrada à Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA), com intervenções provenientes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), dos Planos Decenais de Energia (PDEs) e do Plano Nacional de Recursos Hídricos. Nesse contexto, a Amazônia emerge como um polo estratégico para o desenvolvimento hidroenergético do país, conforme destacado por (Alves, 2014, p. 206).

A Rodovia Interoceânica, também conhecida como Estrada do Pacífico e designada como BR 317, foi a primeira rodovia construída como parte da Iniciativa para Integração da Infraestrutura Regional Sul-Americana (IIRSA). Com início em Humaitá, no estado do Amazonas, percorrendo o estado do Acre e conectando-se à BR 364, ela proporcionou acesso ao restante do território nacional em direção a Rondônia e ao Oceano Pacífico, através da fronteira trinacional do Acre com Bolívia e Peru. A partir de Rio Branco, a Interoceânica segue até a cidade de Assis Brasil, na fronteira com o Peru, e posteriormente alcança Iñapari, uma cidade peruana localizada na tríplice fronteira. No Peru, a estrada continua até chegar ao Oceano Pacífico, onde é denominada Carretera Interoceánica Sur. (Morais, 2020)

Segundo Araújo Neto (2020), os migrantes venezuelanos que chegam ao estado do Acre seguem uma rota que atravessa diferentes países. Primeiramente, partem da Venezuela em direção à Colômbia, onde encontram uma facilidade maior de ingresso devido à presença de diversas cidades gêmeas e uma infraestrutura rodoviária bem desenvolvida. Após isso, seguem para o Equador, onde se conectam a uma rota já estabelecida, utilizada por migrantes de outras nacionalidades como haitianos, senegaleses e dominicanos. A partir do Equador, continuam sua jornada em direção ao Peru, onde acessam a Rodovia Interoceânica, que os leva até o Brasil, passando pelo Estado do Acre.

Figura 2: Rota dos imigrantes.

Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024).

CASA DE PASSAGEM/ ACOLHIMENTO AO IMIGRANTE

Inicialmente, conforme delineado no Guia de Orientação para os Escritórios Regionais do Estado do Paraná, especificamente no documento intitulado "Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias na Modalidade Casa de Passagem Regionalizada com Foco em Migrantes e Refugiados", a casa de passagem é definida como um local de Acolhimento Institucional temporário destinado a adultos e famílias, com ênfase em migrantes e refugiados, que se encontram em situação de vulnerabilidade e risco social, independentemente da presença de familiares.

A casa de passagem, como estrutura de acolhimento, desempenha um papel crucial na promoção da dignidade e dos direitos humanos, oferecendo um ambiente seguro e acolhedor para aqueles que estão em deslocamento forçado ou em situações de vulnerabilidade extrema. Ao fornecer abrigo temporário, alimentação, cuidados básicos de saúde e apoio psicossocial, busca-se atender às necessidades imediatas e emergenciais dessas pessoas, garantindo-lhes um espaço de proteção e respeito enquanto buscam soluções para sua situação.

Além disso, a casa de passagem regionalizada desempenha um papel crucial na promoção da integração local e na facilitação da inserção dos migrantes e refugiados nas comunidades de acolhida. Por meio de parcerias estratégicas com organizações da sociedade civil, instituições governamentais e outras entidades pertinentes, busca-se assegurar uma abordagem abrangente para atender às diversas necessidades dessas populações em trânsito. Além de oferecer serviços básicos como abrigo e alimentação, a casa de passagem também se propõe a proporcionar oportunidades de emprego, acesso à educação e cuidados de saúde, contribuindo assim para o empoderamento e autonomia dos migrantes e refugiados. Essa abordagem colaborativa e holística é fundamental para garantir uma transição suave e digna para aqueles que buscam uma nova vida em terras estrangeiras. O apoio e a cooperação entre diferentes atores da sociedade são essenciais para criar um ambiente acolhedor e inclusivo, onde os migrantes e refugiados se sintam bem vindos e tenham a chance de construir um futuro melhor para si e suas famílias.

Figura 3: Mapa de Localização da casa de passagem em Assis Brasil.

Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024)

Dessa forma, em Assis Brasil, tivemos a oportunidade de conversar com imigrantes venezuelanos hospedados em uma casa de passagem, aguardando a regularização migratória. Durante essas conversas, foram destacados diversos desafios e observações que evidenciam não apenas as dificuldades específicas enfrentadas por esses migrantes, mas também as diferenças culturais e estruturais entre seu país de origem e o Brasil.

Ao realizar entrevistas em Assis Brasil, localizada na fronteira entre o Brasil e o Peru, conforme mostrado no mapa (figura 3), pudemos compreender melhor a localização da casa de passagem. Vários imigrantes compartilharam suas experiências sobre a recepção e integração nas comunidades brasileiras. Uma constatação comum foi a percepção de que o Brasil se destaca em relação a muitos outros países visitados, especialmente no que diz respeito à valorização da educação e ao fornecimento de apoio social aos recém-chegados.

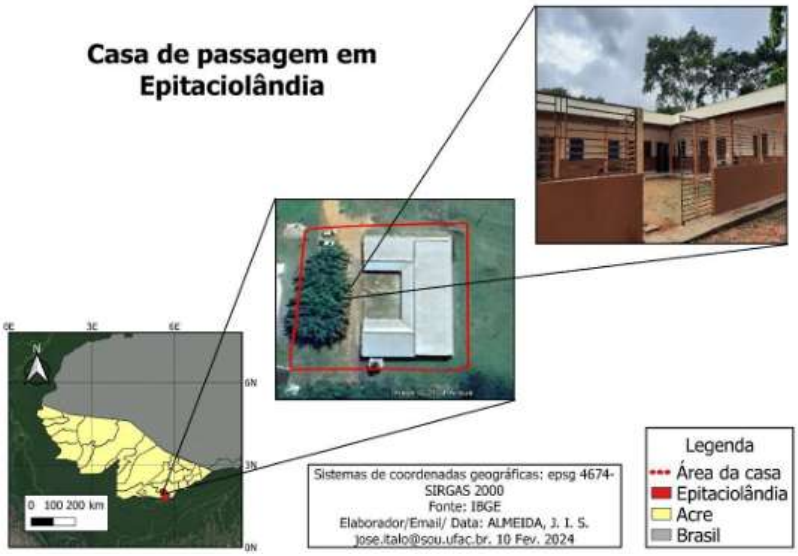
Entre os entrevistados, houve um consenso quanto à simpatia e prestatividade dos brasileiros, o que foi fundamental durante o período de adaptação a um ambiente novo. Além disso, os imigrantes relataram que, durante sua estadia em países como o Peru, muitas vezes permaneceram por longos períodos em busca de oportunidades de trabalho, como na construção, mineração ou mesmo como motoristas de táxi executivos.

Por outro lado, as pressões enfrentadas nesses países estavam geralmente associadas à discriminação e experiências xenófobas, especialmente entre os jovens que frequentavam escolas. Ao indagados sobre seus planos futuros, os imigrantes revelaram uma mistura de esperança e incerteza. Enquanto alguns expressaram interesse em se estabelecer em áreas específicas, como Tocantins ou Santa Catarina, devido às oportunidades de emprego e moradia, preocupações com a falta de segurança em termos de estabilidade econômica e social nessas regiões se mostraram como obstáculos para uma decisão definitiva de migração.

Além disso, enfrentaram dificuldades relacionadas à documentação, especialmente para aqueles com filhos. O processo para obter o status legal de seus familiares revelou-se complexo, acrescentando um fardo adicional para aqueles que já estão tentando se adaptar a uma nova vida em um país estrangeiro, sobrecarregados pelas incertezas que essa condição implica. Nesse contexto, o apoio contínuo das autoridades locais e organizações de apoio é essencial para garantir que essas famílias recebam a assistência e o suporte necessários para navegar pelo labirinto burocrático e alcançar uma estabilidade legal e social que lhes permita reconstruir suas vidas com dignidade e segurança. É crucial reconhecer que os desafios enfrentados por essas famílias não se limitam apenas aos aspectos legais, mas também têm um impacto significativo em sua saúde mental e bem-estar emocional. A constante preocupação com o status legal de seus entes queridos e as dificuldades financeiras associadas podem levar a um estado de estresse crônico, afetando negativamente sua qualidade de vida. Assim, é imperativo que sejam disponibilizados recursos adequados, como aconselhamento psicológico e assistência financeira, para ajudar essas famílias a lidar com os desafios emocionais e financeiros que enfrentam.

CASA DE PASSAGEM EM EPITACIOLÂNDIA

Figura 4: Mapa de Localização da casa de passagem em Epitaciolândia.



Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024)

Na segunda visita, fomos à casa de acolhimento destinada aos imigrantes dos municípios de Brasiléia e Epitaciolândia, que se encontram em situação de vulnerabilidade devido ao fluxo migratório. Durante a roda de conversa com um dos funcionários da casa, foi revelado que inicialmente ela foi concebida como um local de retiro. E foi equipada com oito quartos, uma cozinha, um refeitório e dois banheiros, com capacidade para acomodar até 20 pessoas de cada vez. Essa

infraestrutura tem como objetivo fornecer abrigo temporário e assistência básica aos imigrantes durante sua estadia na cidade.

A figura 5, mostra a configuração da casa de passagem e da igreja, sob a responsabilidade de um Padre da Comunidade Obra de Maria. No entanto, segundo o funcionário entrevistado, o padre encerrou o contrato com a casa devido às condições inacabadas do local. A casa está em funcionamento desde 2022, sendo financiada pela prefeitura e pelo governo do Acre. O abastecimento de água é realizado por meio de caminhão-pipa uma vez ao dia.

Figura 5: Casa de passagem e Igreja.

Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024)

Além disso, conseguimos realizar uma entrevista com uma família de 18 integrantes, imigrantes venezuelanos. Foi destacado que optaram por vir para o Brasil devido aos altos custos e à dificuldade de encontrar emprego e comprar comida em seu país de origem. Uma das integrantes da família mencionou a necessidade de fazer hemodiálise devido ao mau funcionamento de seus rins, ressaltando que o tratamento na Venezuela é de qualidade questionável e de custo elevado. Este fato foi mais um motivo para escolherem o Brasil, onde ela conseguiu obter o cartão do SUS (Sistema Único de Saúde), conforme a Lei 13.445/17, que oferece ajuda aos imigrantes. Ainda, essa família de venezuelanos também relatou ter passado pelo Peru, onde foram maltratados e vítimas de xenofobia, conforme também já mencionado por outros imigrantes ao longo deste trabalho. Eles ressaltaram que o Brasil foi o país que mais os ajudou até o momento, destacando a receptividade dos brasileiros.

Ademais, durante a entrevista com o funcionário da casa de passagem, um caminhão pipa chegou para abastecer a caixa d'água do estabelecimento. Esse fato chamou atenção, pois o funcionário informou que o recipiente só tinha capacidade para 1000 litros de água. E dessa maneira, os imigrantes precisavam

racionar água como medida preventiva contra a escassez. A (figura 6) mostra o momento em que o caminhão chegou ao local.

Apresenta o conflito específico que se quer tratar. Estabelece um recorte no tema, por exemplo, a necessidade de oferta de casa populares para a população com vencimento entre 0 e 3 salários diante da crise de habitação na Cidade, do aumento populacional e das profundas desigualdades sociais resultantes.

Figura 6: Caminhão para abastecer a caixa d'água

Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024)

SEGUNDA CASA DE PASSAGEM EM EPITACIOLÂNDIA

Na última casa de apoio, na Avenida Santos Dumont em Epitaciolândia, AC, como mostrado na Figura 7, os imigrantes enfrentam muitos problemas. Um dos principais é não conseguirem empregos que combinem com suas habilidades ou experiências anteriores, o que dificulta sua integração na comunidade local e sua estabilidade financeira. Além disso, afetando no seu bem-estar emocional e na sua autoestima. A falta de oportunidades adequadas de emprego também pode levar a um ciclo de desesperança e frustração, dificultando ainda mais sua adaptação. Essa situação pode resultar em isolamento social e emocional, aumentando a vulnerabilidade desses imigrantes. Assim, é crucial desenvolver programas e políticas que visem a inclusão econômica e social desses indivíduos, promovendo sua autonomia e dignidade.

Figura 7: Mapa de localização da casa de passagem em Epitaciolândia.

Fonte: (ALMEIDA, J. I. S, 2024)

Neste local, também foi realizada uma roda de conversas com um funcionário e algumas famílias presentes, conforme mostrado na figura 8, que retrata o momento da entrevista. No início, uma imigrante, que anteriormente exercia a profissão de enfermeira em seu país de origem, compartilhou sua jornada desde sua migração para o Peru. Ela descreveu os desafios que enfrentou ao chegar, tendo que recorrer a trabalhos ocasionais, como a venda de sorvete e a limpeza de prédios, apenas para garantir sua sobrevivência e o acesso a alimentos. Ela descreve a rotina do seu trabalho no Peru da seguinte maneira:

> [...] No Peru, eu trabalhava 12 horas como vendedora, descansava por um dia e durante essa pausa realizava atividades diversas. Recebia um salário abaixo do mínimo, em torno de 700 unidades monetárias. As pessoas apresentavam comportamento agressivo e arrogante. (Roda de conversa, n°3, em 27/01/2024)

Na entrevista, observamos que os migrantes frequentemente se adaptam a qualquer oportunidade disponível, uma prática descrita por Thomaz Júnior (2002) como "plasticidade do trabalho". Isso ocorre porque, conforme o autor, a integração no mercado de trabalho nem sempre é fácil, especialmente para os migrantes. Assim, eles estão dispostos a aceitar uma variação de empregos. Essa disposição reflete uma complexa rede de relações que molda a nova dinâmica social, especialmente no contexto espacial. Portanto, o trabalho, em suas diversas formas e contextos, não pode mais ser compreendido isoladamente, mas sim como parte integrante das interações sociais e das dinâmicas em constante mudança na sociedade contemporânea (Thomaz Júnior, 2002, p.16).

Nas rodas de conversa, também foi discutido o desafio enfrentado por muitos imigrantes devido à barreira linguística. Aprender português é essencial para sua integração na sociedade, bem como para melhorar suas perspectivas profissionais e educacionais. No entanto, encontrar aulas de português de qualidade e acessíveis pode ser problemático, especialmente em áreas menos centrais e distantes das grandes cidades. Além disso, os imigrantes enfrentam

dificuldades em obter informações e apoio para lidar com as burocracias do Brasil.

Muitos estrangeiros mencionaram que têm problemas para receber dados confiáveis sobre as regiões brasileiras, suas perspectivas e oportunidades. Em contrapartida, os imigrantes responderam que a forma mais eficaz de resolver o problema é através de projetos que envolvam a divulgação de informação e a prestação de ajuda prática. É inegável a importância de ter acesso a intérpretes, apoio jurídico e aulas de língua portuguesa para a adaptação e construção de uma vida digna dos imigrantes no Brasil.

De acordo com relatos fornecidos por imigrantes ao chegarem ao Acre, há um alto percentual deles que não sabe para onde ir exatamente. Isso é corroborado pelo fato de que a maioria permanece nos acampamentos, à espera de oportunidades de emprego e sem recursos para financiar sua viagem até os grandes centros urbanos. Munidos de documentação, os imigrantes aguardam ansiosamente a chegada de empresas que frequentemente recrutam na região e os levam para o Centro-Sul do país. Em casos mais raros, quando recebem algum apoio financeiro de familiares ou amigos, conseguem organizar sua partida do Acre por conta própria (Mamed e De Lima, 2015, p.52).

Os mesmos, têm expressado dificuldades em obter informações sobre as diferentes regiões do Brasil, suas perspectivas e oportunidades. Em contrapartida, os imigrantes destacam que a abordagem mais eficaz para resolver esse problema é por meio de projetos que abranjam tanto a divulgação de informações quanto a prestação de ajuda prática. Além disso, muitos expressam o desejo de ter à disposição um atlas geográfico mais detalhado, que lhes permita se orientar melhor e ter uma noção mais clara de sua localização.

Além do exposto, é notável que uma parcela significativa dos imigrantes manifestava o desejo premente de obter uma passagem que lhes permitisse deixar o estado do Acre em direção a outras regiões do país, onde poderiam reunir-se com seus familiares. Ao deixarmos as instalações da casa de passagem, fomos informados que os imigrantes não solicitaram mais do que isso; apenas buscavam um assento em um ônibus que os conduzisse até Rio Branco, no estado do Acre. No entanto, a escassez de recursos e oportunidades na região contribui para um fluxo migratório constante, com muitos buscando melhores condições de vida em áreas urbanas mais desenvolvidas. Este fenômeno destaca a importância de políticas públicas que abordem não apenas a integração desses migrantes, mas também a melhoria das condições socioeconômicas em suas regiões de origem, visando mitigar os fluxos migratórios forçados e promover um desenvolvimento mais equitativo em todo o país.

Figura 8: Momento da roda de conversas.

Fonte: (SILVA, A. V. P. 2024)

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a caracterização do Estado do Acre na região fronteiriça Brasil, Peru e Bolívia. Utilizamos os textos de Maria de Jesus de Morais (2016), como também o texto de Elder Andrade de Paula, o Capitalismo Verde e Transgressões, a autora discute a noção do "Capitalismo Verde" e sustentabilidade, argumentando que é uma armadilha "ideológica'' que mascara a verdadeira natureza predatória do capitalismo, perpetuando a lógica de exploração e dominação. Quanto ao aspecto de imigração na Amazônia Ocidental (Estado do Acre) destacamos as publicações de Letícia Helena Mamed, principalmente nas feições de dinâmica migratória na Amazônia contemporânea.

RESULTADOS ALCANÇADOS

O principal propósito do estudo sobre as casas de passagem na Tríplice Fronteira foi reconhecer os obstáculos que os imigrantes estrangeiros encontram ao se estabelecerem nesses centros e examinar a dinâmica urbana na área da Amazônia Ocidental. A pesquisa passou por várias fases, desde a caracterização da área até a obtenção de dados através de entrevistas e debates. Os imigrantes lidam com diversos desafios, desde conseguir documentação apropriada até se integrarem social e economicamente à comunidade local. A ausência de segurança, seja econômica ou social, em certas regiões, foi reconhecida como um elemento que impacta de maneira negativa a decisão de migrar. Ademais,

diversos imigrantes relataram vivências de xenofobia e preconceito, particularmente entre os mais jovens. Ao visitar as casas de acolhimento, notou-se que os imigrantes apenas procuravam um lugar em um ônibus que os levasse a Rio Branco, capital do Acre, demonstrando a urgência de suas necessidades. As conversas pessoais com gestores e imigrantes, aliadas à análise de referências bibliográficas, permitiram um entendimento mais aprofundado das dificuldades vivenciadas por essa população em situação de vulnerabilidade.

O estudo também enfatizou a relevância da ajuda e das condições de moradia fornecidas pelas autoridades locais, bem como a participação ativa da comunidade nas questões públicas. As informações recolhidas apontam para a necessidade de políticas mais efetivas para assegurar a integração bem-sucedida desses grupos na sociedade, garantindo seus direitos e dignidade. Portanto, o estudo traz uma contribuição significativa para a discussão acerca da imigração na Tríplice Fronteira, destacando aspectos relevantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre as casas de passagem na Tríplice Fronteira teve como principal objetivo identificar os desafios enfrentados pelos imigrantes estrangeiros ao ingressar nesses centros e analisar a dinâmica urbana na região da Amazônia Ocidental. Os métodos empregados incluíram entrevistas pessoais com gestores e imigrantes nas residências intermediárias, além da revisão de referências bibliográficas para embasar o estudo.

As conclusões principais revelaram que os recém-chegados enfrentam dificuldades em diversos aspectos, desde a obtenção de documentação adequada até a integração social e econômica com a população local. A falta de segurança, tanto econômica quanto social, em algumas áreas pode influenciar negativamente a decisão de migrar. Durante suas jornadas, muitos imigrantes também enfrentam xenofobia e discriminação.

A Tríplice Fronteira há muito tempo é objeto de debates sobre imigração, e este estudo contribui significativamente ao evidenciar os problemas reais enfrentados por essa população. Isso destaca a importância da assistência e condições habitacionais providas pelas autoridades locais, assim como o engajamento ativo da comunidade nos assuntos públicos. Além disso, com base nos resultados, fica claro a necessidade de políticas mais eficazes para garantir a integração bem-sucedida desses grupos vulneráveis na sociedade e seu bem-estar. Esta pesquisa ressalta ainda a necessidade contínua de vigilância e apoio às populações vulneráveis, incluindo os imigrantes em busca de refúgio, garantindo assim seus direitos e dignidade. Não se numera. Aqui se apresentam as conclusões ou, se a questão não se considera resolvida, as considerações que foram possíveis extrair da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO NETO, Dival Vieira de. *Migração venezuelana em tempos de pandemia de covid-19 na Amazônia Sul Ocidental: O caso dos imigrantes indígenas Warao na cidade de Rio Branco (AC)*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

BRASIL. *Decreto-lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm.

BRASILÉIA ganha casa de acolhimento com capacidade para 20 pessoas, destinada a imigrantes de passagem pelo local. 5 maio de 2022. Disponível em: https://ecosdanoticia.net/2022/05/brasileia-ganha-casa-de-acolhimento-destinada-a-imigrantes-de-passagem-pelo-local-com-capacidade-para-para-20-pessoas/. Acesso em: 21 fev. 2024.

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA OS ESCRITÓRIOS REGIONAIS. *Acolhimento institucional para adultos e famílias na modalidade casa de passagem regionalizada com foco em migrantes e refugiados*. Março de 2021. Disponível em: [link]. Acesso em: 21 fev. 2024.

HELENA MAMED, Letícia. *Barrados na Ponte da Integração: imigrantes nas fronteiras da Amazônia Sul Ocidental durante a pandemia*. TRAVESSIA - revista do migrante, [S. l.], v. 1, n. 95, p. 9–38, 2023. Disponível em: https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/1100. Acesso em: 16 fev. 2024.

HELENA MAMED, Letícia; OLIVEIRA, E. *Trabalho, precarização e migração: o processo de recrutamento de haitianos na Amazônia acreana pela agroindústria brasileira*. Novos Cadernos NAEA, v. 18, n. 1, 28 jun. 2015.

MORAIS, Maria de Jesus. *Acreanidade: invenção e reinvenção da identidade acreana*. 1. ed. Rio Branco: EDUFAC, 2016. v. 1. 356 p. Disponível em: http://www2.ufac.br/editora/livros/JESUS_Acreanidade.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

OLIVEIRA, K. *Acre recebe comitiva interministerial para discutir crise migratória no estado*. Disponível em: [link]. Acesso em: 21 fev. 2024.

PAULA, Elder Andrade de. *Capitalismo verde e transgressões: Amazônia no espelho de Caliban*. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013. 138 p.

SILVEIRA DA SILVA, L. L. *As redes e as interdependências assimétricas: a análise das Relações Brasil e Bolívia através das cidades gêmeas de Brasiléia, Epitaciolândia e Cobija*. Formação (Online), [S. l.], v. 2, n. 23, 2016. DOI: 10.33081/formacao.v2i23.3912. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/3912. Acesso em: 05 fev. 2024.

SUFRAMA. *Áreas de Livre Comércio, Manaus*. Disponível em: http://www.suframa.gov.br/invest/zona-franca-de-manaus-alc.cfm. Acesso em: 10 fev. 2024.

OS EFEITOS DA OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA ATRAVÉS DA GERAÇÃO DE LIXO ELETRÔNICO REFLETINDO NO MEIO AMBIENTE E NA SAÚDE PÚBLICA

André Gonçalves Garcia[161]
Cristiane Feldmann Dutra[162]

Resumo

O artigo tem como tema a obsolescência programada diante da geração de lixo eletrônico. A delimitação do tema infere sobre o efeito no meio ambiente, e seus reflexos na saúde pública dos seres Humanos. O problema de pesquisa pretende analisar se o descarte dos resíduos oriundos de produtos eletrônicos e seus componentes afetam a saúde das pessoas nas cidades locais e em decorrência alastra-se para outros países? O objetivo geral do trabalho é verificar a eficácia das leis ambientais quanto ao descarte destes resíduos no meio ambiente se afetam diretamente na saúde dos seres Humanos.

Palavras-chave: Obsolescência programada. Resíduos eletrônicos. Saúde.

INTRODUÇÃO

O corrente artigo jurídico tem como assunto principal a obsolescência programada diante do descarte de resíduos eletrônicos e os efeitos no meio ambiente, refletindo na saúde pública local e global. O objetivo geral do trabalho é verificar a eficácia das leis ambientais quanto ao descarte de resíduos no meio ambiente, do mesmo modo que nos objetivos específicos buscamos contextualizar o histórico da obsolescência programada, apurar as Leis, e as normas quanto a obsolescência programada e descrever os problemas causados pelo descarte de lixo eletrônico no meio ambiente. A metodologia utilizada foi qualitativa, dialética e revisão bibliográfica e os procedimentos metodológicos foram através de doutrinas, artigos científicos, trabalhos acadêmicos, órgãos governamentais e revistas acadêmicas.

A obsolescência programada surgiu como um caminho para as empresas continuarem ativas no mercado e movimentarem a economia. Essa tática utilizada para manter o crescimento econômico, apresenta algumas adversidades para a população, equipamento manufaturado com vida útil reduzida para que

[161] Mestre em Engenharia Metalúrgica na UFRGS. Bacharel do curso de Direito Centro Universitário Cesuca. E mail:andre.garcia460@gmail.com

[162] Dra. Educação Universidade LaSalle. Mestra em Direitos Humanos Uniritter. E-mail: cristiane.du tra0828@unilasalle.edu.br

outro entre no seu lugar e o mesmo seja descartado, ocasiona, problemas de cunho ambientais com o acumulo de resíduos sólidos descartados de forma inadequada e de cunho governamental pois não existem ainda, leis que possam ser utilizadas para frear esse processo danoso de produção em massa de produtos com vida útil já programada para terminar, ocasionando um passivo ao Estado quanto aos acúmulos de resíduos impactando na saúde pública.

Inicia-se a pesquisa pela conceitualização da obsolescência programada e a origem deste processo, a análise histórica da obsolescência programada, quais as espécies e por fim os princípios de direito ambiental com vínculos à obsolescência programada. Após, busca-se demonstrar se há eficácia da lei quanto ao descarte de lixos eletrônicos no meio ambiente, examina-se a correlação da obsolescência programada com a legislação ambiental, finalizando com uma relação buscando o equilíbrio entre consumismo e sustentabilidade. Fechando, evidenciamos os impactos da obsolescência programada causados pelo descarte de resíduos sólidos na saúde pública, aponta-se dados referentes ao descarte de resíduos sólidos quanto ao dano ambiental e a saúde pública, e medidas de resolução do problema.

OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA

Primeiramente devemos conceituar a palavra obsolescência que deriva de obsoleto, segundo o Vocabulário Jurídico de Plácido e Silva as origem vem do latim obsoletus que significa velho, usado, estragado pelo tempo (SILVA, DE PLÁCIDO e. 2014), outro conceito para obsolescência é a redução da vida útil e do valor de um bem, devido ao surgimento de outros produtos semelhantes. (MICHAELIS.2022).

Análise histórica da Obsolescência Programada

O homem, desde os primórdios de sua existência, relaciona-se de forma direta com a natureza e, não há como negar as interferências que o ser humano vem causando no meio ambiente desde o seu surgimento no planeta. (MORAES, 2013. p. 34).

A obsolescência Programada fica bem explicita quando empresas fabricantes de lâmpadas decidem formar o Cartel de Phoebus em meados de 1920, com a intenção de encurtar a vida útil das lâmpadas incandescentes que eram fabricadas para durar 2500 horas e após o acordo deveriam durar 1.000 horas. (DANNORITZER.2019).

Lipovetsky quando escreveu sobre a "Tragédia do Superconsumo" e, dizia que foi a partir de 1960, ocorreu a maldição da abundância, onde novos produtos eram lançados em curtos períodos tornando inoperantes psicologicamente os produtos anteriores, sendo estes descartados. [...] Um neotrágico apoderou-se de

nossas vidas: o trágico da "satisfação perpetuamente insatisfeita". (LIPOVETSKY, 2007. p. 184).

Diante do exposto, constatamos que a obsolescência programada que lá nos idos do século XX seu principal objetivo era fazer a economia ativa continuamente, na atualidade continua cada vez mais viva na cultura empresarial que, não tem nenhuma preocupação com o excedente de produtos colocados no mercado.

Espécies de Obsolescência Programada

Segundo Echegaray podemos conceituar a obsolescência em psicológica e planejada, a obsolescência psicológica também conhecida como simbólica ou subjetiva, pode ser definida como a desvalorização da percepção do produto com base na experiencia aprendida, vínculos emocionais ou benefícios, conquistas de status, já a planejada é acelerar a demanda de reposição e encurtar a vida útil do produto. (ECHEGARAY, 2015. p. 2).

> Para Latouche três ingredientes são necessários para que a sociedade de consumo possa prosseguir na sua ronda diabólica: a publicidade, que cria o desejo de consumir; o crédito, que fornece os meios; e a obsolescência acelerada e programada dos produtos, que renova a necessidade deles. Essas três molas propulsoras da sociedade de crescimento são verdadeiras 'incitações-ao-crime. (Latouche, 2009. p. 17-18)

A seguir iremos tratar dos princípios do Direito Ambiental que norteiam a obsolescência programada.

PRINCÍPIOS DO DIREITO AMBIENTAL VINCULADOS A OBSOLESCÊNCIA PROGRAMADA

São inúmeros os princípios vinculados ao Direito Ambiental, traremos princípios que possuem alguma correspondência com a Obsolescência Programada. Contextualizaremos sobre o Princípio da precaução, o Princípio da solidariedade intergeracional, o Princípio da prevenção, o Princípio do desenvolvimento sustentável e por fim o Princípio do poluidor-pagador.

O Princípio da precaução utiliza-se da análise qualitativa e quantitativa sempre que existirem incertezas cientificas quanto a possibilidade de um produto, evento ou serviço desequilibrar o meio ambiente, tudo com a finalidade de balizar as atividades econômicas exercidas juntamente com a proteção ao meio ambiente. (FIORILLO, 2021. p.141).

O princípio da solidariedade intergeracional, especialmente na sua aplicação voltada para a questão ambiental, diz respeito à solidariedade (o dever de solidariedade) entre as gerações humanas presentes (ou viventes) e as

gerações humanas futuras, à luz, inclusive, do reconhecimento da dignidade de tais vidas potenciais. (SARLET e FENSTERSEIFER, 2021. p. 536).

A Constituição Federal de 1988 trouxe no caput do artigo 225 o princípio da prevenção quando preceitua:

> Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (Art.225, CF/88)

O Princípio da prevenção é um dos princípios mais característicos do Direito Ambiental. Além disso, é um dos princípios mais "antigos" do regime jurídico de proteção ambiental, para além de corresponder inclusive a uma antiga máxima de sabedoria em geral, representada pela conhecida formulação "melhor prevenir do que remediar". (SARLET e FENSTERSEIFER, 2021. p. 617).

Sob a égide do princípio do desenvolvimento sustentável, as relações econômicas de uma sociedade deverão necessariamente obedecer a um comportamento eco social, e, a partir daí, as atividades empresariais em nível mundial precisam passar a ser gerenciadas como nas civilizações helênicas, não se gastando mais do que se ganha, nem se retirando da natureza mais do que se pode repor. (CATALAN, 2008. p.94).

Ingo Sarlet explica que o princípio do poluidor-pagador coloca a necessidade de vincular juridicamente o gerador de tais custos ambientais (ou seja, poluidor), independentemente de ser ele o fornecedor (ou produtor) ou mesmo o consumidor, com o propósito de ele ser responsabilizado e, consequentemente, arcar com tais custos ecológicos, exonerando-se a sociedade desse encargo. (SARLET e FENSTERSEIFER, 2021. pg. 545).

No próximo tópico vamos discorrer sobre as legislações, inerentes a regulação do combate a obsolescência programada.

A EFICÁCIA DA LEI QUANTO AO DESCARTE NO MEIO AMBIENTE

Atualmente, no Brasil não temos legislação especifica que regulem a questão da Obsolescência Programada, o que temos são algumas leis ambientais, que de uma forma indireta utilizam alguns balizadores para combatê-la, vejamos a seguir.

Obsolescência Programada e a Legislação Ambiental

Na Constituição Federal de 1988, a estrutura política em matéria ambiental passou a ter seus fundamentos fixados em dois dispositivos constitucionais apontados no art. 1º da Lei n. 6.938/81 (Política Nacional do Meio Ambiente), e artigo 225. Exigindo uma visão ampliada do direito positivo, baseado no critério de competência material cumulativa e de predominância do bem difuso em face

dos bens públicos ou privados, estabelecendo os parâmetros para a tutela do direito ambiental no Brasil. (FIORILLO, 2021. p.271).

A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a harmonização do meio ambiente com o desenvolvimento socioeconômico. Essa harmonização consiste na conciliação da proteção do meio ambiente, de um lado, com a garantia do desenvolvimento socioeconômico, de outro, objetivando assegurar condições necessárias ao progresso industrial, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, contextualização do artigo 2º da Lei 6938/81. (SIRVIKAS, 2020. p.194).

Para que seja efetivado o disposto no artigo 2° da Lei 6938/81 é necessário que seja cumprido o artigo 4° e seus incisos:

> Art. 4º - A Política Nacional do Meio Ambiente visará: I - à compatibilização do desenvolvimento econômico-social com a preservação da qualidade do meio ambiente e do equilíbrio ecológico; II - à definição de áreas prioritárias de ação governamental relativa à qualidade e ao equilíbrio ecológico, atendendo aos interesses da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios e dos Municípios III - ao estabelecimento de critérios e padrões de qualidade ambiental e de normas relativas ao uso e manejo de recursos ambientais; IV - ao desenvolvimento de pesquisas e de tecnologias nacionais orientadas para o uso racional de recursos ambientais; V - à difusão de tecnologias de manejo do meio ambiente, à divulgação de dados e informações ambientais e à formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico; VI - à preservação e restauração dos recursos ambientais com vistas à sua utilização racional e disponibilidade permanente, concorrendo para a manutenção do equilíbrio ecológico propício à vida; VII - à imposição, ao poluidor e ao predador, da obrigação de recuperar e/ou indenizar os danos causados e, ao usuário, da contribuição pela utilização de recursos ambientais com fins econômicos. (Artigo 4°, Lei 6938/81)

A Política Nacional de Resíduos Sólidos ainda carece de jurisprudência para a coibição da prática da obsolescência programada. O artigo 6º da Lei da Política Nacional de Resíduos Sólidos coloca, expressamente, o desenvolvimento sustentável entre os princípios dessa política e o inciso XII do art. 3º também traz intrínseca a observância ao conceito de desenvolvimento sustentável: (BELANDI, 2016. p. 95).

> Art. 6o São princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos: IV - o desenvolvimento sustentável; Art. 3º Para os efeitos desta lei, entende-se por: XIII - padrões sustentáveis de produção e consumo: produção e consumo de bens e serviços de forma a atender as necessidades das atuais gerações e permitir melhores condições de vida, sem comprometer a qualidade ambiental e o atendimento das necessidades das gerações futuras;

Daniel Belandi, cita ainda alguns incisos do art. 7º da Política Nacional de Resíduos Sólidos, Lei 12.305/2010, pertinentes para esse estudo sobre obsolescência programada: (BELANDI, 2016. p. 96).

> Art. 7º São objetivos da Política Nacional de Resíduos Sólidos: II – Não geração, redução, reutilização, reciclagem e tratamento de resíduos sólidos, bem como disposição final ambientalmente adequada dos rejeitos; III – estímulo à adoção de padrões sustentáveis de produção e consumo de bens e serviços; IV – Adoção, desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias limpas como forma de minimizar impactos ambientais; VI - Incentivo à indústria da reciclagem, tendo em vista fomentar o uso de matérias-primas e insumos derivados de materiais recicláveis e reciclados; XIII – estímulo à implementação de avaliação do ciclo de vida do produto; XV – Estímulo à rotulagem ambiental e ao consumo sustentável.

Pode-se observar que a Política Nacional de Resíduos Sólidos tem sua importância na tentativa de reverter os reflexos da obsolescência. Ela garante além do previsto em seu texto, outros direitos fundamentais como um meio ambiente sadio dentro da noção intergeracional. (JOAQUIM, 2021. p.105)

O Plano Nacional de Resíduos Sólidos (Planares) não se confunde com a Lei, visto que representa a estratégia de longo prazo em âmbito nacional para operacionalizar as disposições legais, princípios, objetivos e diretrizes da Política. O Plano tem início com o diagnóstico da situação dos resíduos sólidos no país, seguido de uma proposição de cenários, no qual são contempladas tendências nacionais, internacionais e macroeconômicas. (PLANARES,2022. p.6).

O equilíbrio entre o consumismo e a sustentabilidade, será tratado no próximo assunto.

Consumismo X Sustentabilidade

O consumo, há tempos passa a ser tema importante nos debates ambientais, uma vez que o ser humano passou a buscar não só consumir o que lhe seria necessário, mas o que lhe proporcionasse a sensação de satisfação. (RIBEIRO, COELHO e BRUTTON;2023. p. 51)

> Entre as maneiras com que o consumidor enfrenta a insatisfação, a principal é descartar os objetos que a causam. A sociedade de consumidores desvaloriza a durabilidade, igualando 'velho' a 'defasado', impróprio para continuar sendo utilizado e destinado à lata de lixo. É pela alta taxa de desperdício, e pela decrescente distância temporal entre brotar e o murchar do desejo, que o fetichismo da subjetividade se mantém vivo e digno de crédito, apesar da interminável série de desapontamentos que ele causa. A sociedade de consumidores é impensável sem uma florescente indústria de remoção

> do lixo. Não se espera dos consumidores que jurem lealdade aos objetos que obtém com a intenção de consumir. (Bauman, 2007. p.31)

A relação de consumo versus sustentabilidade é retratada por Bruno Miragem:

> Desde a perspectiva de ordenação do mercado de consumo, assim, são de grande relevância as iniciativas que ao impor deveres aos fornecedores, também atuem na promoção de comportamentos ambientalmente adequados. É o caso da diferenciação de produtos e serviços em face de processos produtivos ambientalmente adequados e certificados por selos ambientais, ou mesmo o dever de informar do fornecedor em relação a produtos que ofereçam riscos, mesmo que desconhecidos, simultaneamente ao consumidor e ao meio ambiente. (Miragem, 2016. p. 113)

Sustentabilidade pode ser entendida como a capacidade dos seres humanos interagirem com o mundo preservando o meio ambiente, objetivando não comprometer os recursos naturais das gerações futuras. Ainda, pode ser vista como a habilidade de sustentar ou suportar determinadas condições impostas ou exigidas por alguém. (GAYER e SILVA, 2016. p.4).

No próximo tomo do trabalho iremos discorrer sobre as consequências e os danos que a obsolescência programada causa no meio ambiente e na saúde pública.

A OBSOLESCENCIA PROGRAMADA E OS IMPACTOS CAUSADOS PELOS DESCARTES DE LIXOS ELETRÔNICOS NA SAÚDE PÚBLICA

Os impactos deixaram de respeitar os limites geográficos ou políticos impostos, a globalização não se restringe mais à troca de informações, tecnologias ou culturas, ela permite também a transferência livre de danos ambientais e doenças. (JOAQUIM,2021. p.106).

A Organização das Nações Unidas financia as ODS no país, são 17 objetivos que objetivam acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, entre outros. Foram investidos 198,7 milhões de dólares em recurso no Brasil no ano de 2024 em projetos, Esses Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas contribuem para que o Brasil atinja a Agenda 2030. (ONU, 2024).

Dois destes ODS o 12 e o 3, tem relação direta com o tema em estudo. O objetivo 12 trata sobre o consumo e produção responsáveis, buscando assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis, até 2030, reduzir substancialmente a geração de resíduos por meio da prevenção, redução, reciclagem e reuso. O objetivo 3 trata da saúde e bem-estar, busca assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos e todas, em todas as idades,

até 2030, reduzir substancialmente o número de mortes e doenças por produtos químicos perigosos, contaminação e poluição do ar e água do solo. (ONU, 2024).

Dos 198,7 milhões de dólares investidos no Brasil em ODS's, foi investido em saúde e bem-estar em torno de 18,1 milhões de dólares, vinculados a ODS-3 e em torno de 2,4 milhões de dólares foram investidos na ODS-12, que trata de iniciativas em consumo e produção responsáveis. (ONU, 2024).

Adiante faz-se um compilado de dados referentes ao descarte de resíduos e os seus prováveis impactos no meio ambiente e na saúde pública.

Dados referentes ao descarte de lixos eletrônicos relacionando com o dano ambiental e a saúde publica

No Brasil, a preocupação com os resíduos sólidos nasceu em 2010, com a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS) sancionada em 2 de agosto e que definiu a responsabilidade compartilhada entre fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes, além dos consumidores, para a destinação adequada dos produtos após o consumo. Desde então, a lei tem recebido complementos e atualizações. Em termos de valores, US$ 57 bilhões equivalente em insumos como cobre, ferro, alumínio e ouro, provenientes das 53 milhões de toneladas de lixo eletrônico geradas em 2019, foram parar em lixões, oceanos e aterros sanitários, segundo a Unitar. Também de acordo com a instituição, em termos de emissão de gases de efeito es tufa, só a reciclagem do ferro e cobre teria evitado a emissão de 15 toneladas de CO2. (GREENELETRON,2024)

Atualmente há no Brasil duas entidades gestoras responsáveis pela logística reversa desses resíduos: a Associação Brasileira de Reciclagem de Eletroeletrônicos e Eletrodomésticos (Abree) e a Gestora para Logística Reversa de Equipamentos Eletroeletrônicos (Green Eletron). Segundo informações disponibilizadas pelas entidades gestoras, cerca de 4.744 toneladas de resíduos eletroeletrônicos foram coletadas e destinadas de forma ambientalmente adequada em 2022, resultando em um acumulado de 5.987 toneladas desde 2017. A quantidade de pilhas e baterias atingiu a marca de 141 toneladas coletadas e destinadas de forma ambientalmente adequada em 2022, alcançando um total de 2.314 toneladas acumuladas desde 2010. (ABREMA,2024)

Segundo o recente relatório da ONU, o "The Global E-waste Monitor 2024", a quantidade de resíduos eletroeletrônicos está aumentando em 26 milhões de toneladas, com uma projeção de atingir 83 milhões de toneladas até 2030, o que representa um aumento de 33% em relação a 2022. Esse crescimento exponencial torna urgente a adoção de práticas mais responsáveis na gestão de resíduos. Os eletroeletrônicos e eletrodomésticos descartados frequentemente contêm substâncias tóxicas, como chumbo, mercúrio e cádmio, que, se não geridas adequadamente, podem causar sérios danos ambientais, poluindo solo, água e ar. (ABREE, 2024).

Atualmente no Brasil devido a chegada de imigrantes oriundo de países latino americanos, que na sua maioria chegam de forma ilegal, pois saem de seus países de origem fugindo da fome e da pobreza e acabam no Brasil ingressando na informalidade para prover o sustento seu e de seus familiares. Maria Venancio e Judite de Bem transcrevem bem isso: "os imigrantes conseguem cargos em cooperativas de catadores e/ou reciclagem, trabalhos de limpeza, em canteiros de obras, carregamento em transportadores, isto sem falar nos trabalhos informais que geralmente incluem atividades similares". (VENÂNCIO; DE BEM,2024. p.518)

Cerca de 12,9 milhões de mulheres estão trabalhando no setor informal de resíduos, o que potencialmente as expõe ao lixo eletrônico tóxico e as coloca em risco, junto com seus filhos. Enquanto isso, mais de 18 milhões de crianças e adolescentes, alguns com apenas cinco anos de idade, estão ativamente engajados no setor industrial informal, do qual o processamento de resíduos é um subsetor. Outras crianças vivem, vão à escola e brincam perto de centros de reciclagem de lixo eletrônico, onde altos níveis de produtos químicos tóxicos, principalmente chumbo e mercúrio, podem prejudicar suas habilidades intelectuais. Elas absorvem mais poluentes em relação ao seu tamanho e são menos capazes de metabolizar ou eliminar substâncias tóxicas de seus corpos. (OPAS, 2021).

Estudos da Associação Internacional de Resíduos Sólidos (ISWA), o custo do atendimento médico à população afetada pela má gestão dos RSU é calculado entre 10 e 20 $/T (dólares por tonelada) de RSU, equivalente a uma média de 75 R$/t (reais por tonelada). Em 28 regiões metropolitanas do Brasil com mais de 1 milhão de habitantes seria possível economizar cerca de R$ 2,4 bilhões por ano, ou seja, um valor de R$ 72 bilhões em 30 anos na saúde pública. (ABREN,2021).

No próximo tópico, será apresentado algumas medidas que podem ajudar na resolução de problemas oriundos da obsolescência programada.

Medidas de resolução do problema

Ao longo do trabalho buscou-se alertar sobre as consequências da obsolescência programada frente ao meio ambiente, diante disto como poderíamos mitigar sua atuação e quais seriam as possíveis respostas frente esse problema?

Ignacy Sachs aduz que uma gestão ecológica seria prudente para buscar um fluxo de renovação dos recursos naturais:

> Deveríamos confiar o máximo possível no fluxo de renovação dos recursos. Entretanto, capacidade de renovação dos recursos – significando este termo o suporte básico da vida, água, solo e clima – requer uma gestão ecológica prudente, pois não se trata de um atributo concedido de uma única vez, para sempre. (Sachs, 2002. p.70)

Conforme Ulrich Beck relata, a forma como cada ser pensa e enxerga o meio ambiente e pondera os riscos inerentes, somente com uma educação consciente poderá equalizar essa diferença.

> Aquilo que prejudica a saúde e destrói a natureza é frequentemente indiscernível sensibilidade e aos olhos nus, exigirá, segundo a configuração social, o juízo comprovado de um especialista para sua asserção "objetiva". Muitos dos novos riscos (contaminações nucleares ou químicas, substâncias tóxicas nos alimentos, enfermidades civilizacionais) escapam inteiramente à capacidade perceptiva humana imediata. (Beck, 2011. p.32)

A disseminação de uma Logística Reversa pode diminuir a quantidade de resíduos sólidos descartados de forma inadequada, Valeria Rossini traz o seguinte conceito:

> Logística reversa é, conforme definido no art. 3º, XII, da PNRS, um instrumento de desenvolvimento econômico e social caracterizado por um conjunto de ações, procedimentos e meios destinados a viabilizar a coleta e a restituição dos resíduos sólidos ao setor empresarial, para reaproveitamento, em seu ciclo ou em outros ciclos produtivos, ou outra destinação final ambientalmente adequada. (ROSSINI E NASPOLINI, 2017. p. 64)

Bruno Miragem discorre que tanto o meio ambiente quanto a defesa ao consumidor deve ser tutelado pelo estado, ou seja:

> A defesa do consumidor e do meio ambiente se inserem em um mesmo contexto histórico. Ambos são representativos do que se reconhece como novos direitos. Têm em comum, portanto, o reconhecimento de novos interesses juridicamente relevantes, a serem protegidos mediante atuação estatal, tanto legislativa, quanto executiva. Da mesma forma, possuem uma dimensão coletiva, em que se encontram cada vez mais próximos, de modo que em muitas situações incidem ao mesmo tempo as normas de proteção ao consumidor e ao ambiente. (Miragem, 2013. p.229)

Quanto ao consumidor, é preciso consumir com consciência, o que envolve uma postura de cidadania, porque mesmo que essa ação não parta de um pequeno grupo de pessoas, no decorrer do tempo, resultará em uma enorme diferença. (GAYER E SILVA, 2016. p.13).

Portanto, somente com um consumo sustentável, políticas públicas eficientes, uma conscientização da população, quanto aos danos causados ao meio ambiente e a saúde pública, devido ao consumo desenfreado ocasionando descarte de resíduos em excesso em especial atenção aos resíduos oriundos de produtos eletroeletrônicos, conseguiremos mitigar os impactos da Obsolescência Programada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado delimitou-se a investigar os efeitos da obsolescência programada diante dos impactos ambientais, analisando as causas deste problema e relacionando com o ordenamento jurídico, e não traz freios diretos para impedir o uso da obsolescência programada de forma indiscriminada pelas empresas, apenas de forma indireta temos como minimizar esses efeitos.

A Obsolescência Programada é uma prática condenável, onde as empresas para manterem-se no mercado, confeccionam produtos com data de validade inferior a expectativa dos consumidores, assim há necessidade de consumir mais, gerando com isso um excedente, que posteriormente torna-se descarte.

Esse descarte indiscriminado impacta diretamente no meio ambiente e na saúde pública, uma vez que descartados inadequadamente vão parar em lixões irregulares contaminando rios e solos, também impactam na saúde da população que vivem nos arredores destes terrenos.

Dessa forma, buscou-se demonstrar se existe eficácia da lei quanto ao descarte de resíduos sólidos no meio ambiente, examinando a correlação da obsolescência programada com a legislação ambiental, buscou-se um comparativo com as legislações estrangeiras, confirmando que o ordenamento jurídico brasileiro ainda carece de uma legislação mais especifica para combater diretamente a obsolescência programada, finalizando com o dicotomia entre consumismo e sustentabilidade buscando o equilíbrio para o bem do planeta.

Por seguinte, demonstra-se os impactos da obsolescência programada causados pelo descarte de lixos eletrônicos na saúde pública, posteriormente trazendo dados referentes ao descarte de lixos eletrônicos quanto ao dano ambiental e a saúde pública, outrossim medidas de resolução do problema.

Por fim, são elencadas algumas práticas que podem trazer melhoras nesta relação de consumo desenfreado e descarte inadequado, uma gestão ecológica buscando práticas para a renovação dos recursos naturais, a busca pelo uma equilíbrio, ou seja, um nivelamento de conhecimento entre os seres quanto a uma educação ambiental consciente, a disseminação do conhecimento e prática da logística reversa na busca de um novo destino para o resíduo descartado, este retornando para sua origem, e que o Estado utilize-se de seu poder de polícia e crie mecanismos para frear a pratica da obsolescência programada.

Esse trabalho teve como objetivo demonstrar os problemas causados pela prática da obsolescência programada relacionados aos impactos causados ao meio ambiente e a saúde pública, contudo entendeu-se que a solução para este imbróglio não seria deixar de consumir produtos para não gerar mais resíduos, e sim buscar um consumo sustentável, através da conscientização dos consumidores, assim todos ganham, a economia gira e o meio ambiente não é impactado, com isso estaremos preservando nosso planeta para gerações futuras.

REFERÊNCIAS

ABREE. Associação Brasileira de Reciclagem de Eletroeletrônicos e Eletrodomésticos. Logística Reversa: um futuro mais verde e sustentável para todos. Disponível em: https://abree.org.br/logistica-reversa-um-futuro-mais-verde-e-sustentavel-para-todos. Acesso em: 28 set.2024. ABREMA. Associação Brasileira de Resíduos e Meio Ambiente. Panorama dos Resíduos Sólidos no Brasil 2023. Disponível em: https://www.abrema.org.br/wp content/uploads/dlm_uploads/2024/03/Panorama_2023_P1.pdf. Acesso em: 27 set.2024. ABREN. Associação Brasileira de Recuperação Energética de Resíduos. Direito & Negócios. Jun. 2021. Disponível em: https://abren.org.br/2021/06/04/levantamento-inedito-mostra-que-o brasil-perde-24-bi-por-ano-com-a-falta-de-tratamento-do-seu-lixo-urbano-direito-negocios/. Acesso em: 15 set. 2024. BAUMAN, Zygmunt. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. BECK, Ulrich. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. Tradução Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. E-book. BELLANDI, Daniel. Instrumentos jurídicos e econômicos de enfrentamento da degradação ambiental gerada pela prática da obsolescência programada na sociedade de consumo. Orientador: Sérgio Francisco Carlos Graziano Sobrinho. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016. Disponível em: https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1408. Acesso em: 13 set. 2024. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 set.2024. BRASIL. Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 08 set. 2024. BRASIL. Lei Nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 08 set. 2024. BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Qualidade Ambiental. Plano Nacional de Resíduos Sólidos - Planares [recurso eletrônico] / coordenação de André Luiz Felisberto França... [et. al.]. – Brasília, DF: MMA, 2022. Disponível em: https://portal-api.sinir.gov.br/wp content/uploads/2022/07/Planares-B.pdf. Acesso em 05 set.2024. CATALAN, Marcos. Proteção Constitucional do Meio Ambiente e seus Mecanismos de Tutela. São Paulo: Método, 2008. E-book. DANNORITZER, Cosima. Obsolescência Programada – A conspiração da lâmpada. [S. l.: s. n.], 14 de mai. de 2019. Publicado pelo canal Felipe Cordeiro. Dublagem Canal

Elementar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BhjtxpRxmnA&t=236s. Acesso em: 11 set. 2024. ECHEGARAY, Fabián. Consumers' reactions to product obsolescence in emerging markets: the case of Brazil. Journal of Cleaner Production. V. 134, Part A, p. 191-203. 2015. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652615012202. Acesso em: 17 set. 2024. FIORILLO, Celso Antônio Pacheco. Curso de direito ambiental brasileiro. 21. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021. ISBN 9786555590692. E-book. GAYER, Suely Marisco; SILVA Margane da. O consumo sustentável e a pegada ecológica. Anais ... Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente. ISSN: 2359 1048. Dez 2016. Disponível em: https://engemausp.submissao.com.br/18/anais/arquivos/286.pdf. Acesso em: 13 set. 2024. GREENELETRON. Resíduos eletrônicos no Brasil – 2023. Relatório de dados. Disponível em: https://greeneletron.org.br/download/RELATORIO_DADOS_2023.pdf Acesso em: 21 set. 2024. JOAQUIM, Juliana Mattos dos Santos. Obsolescência programada, as relações de consumo e a geração de resíduos no antroposceno. Revista de Direito e Sustentabilidade. e-ISSN: 2525 9687. Encontro Virtual. v. 7. n. 1. p. 92 – 112. Jan/jul. 2021. Disponível em: https://indexlaw.org/index.php/revistards/article/view/7753/pdf. Acesso em: 14 ago. 2024. LATOUCHE, Serge. Pequeno tratado do decrescimento sereno. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. E-book. LIPOVETSKY, Gilles. A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Tradução Maria Lucia Machado. Língua Portuguesa. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. E-book. MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2022. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/obso. Acesso em: 10 set. 2024. MIRAGEM, Bruno. Curso de Direito do Consumidor 6.ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2016. E-book. MIRAGEM, Bruno. Consumo Sustentável e Desenvolvimento: Por uma agenda comum do Direito do Consumidor e do Direito Ambiental. Revista do Ministério Público do RS. 74 ed. Porto Alegre: 2013. p. 229-244. Disponível em: http://www.amprs.com.br/public/arquivos/revista_artigo/arquivo_1401215435.pdf. Acesso em: 16 set. 2024. MORAES, Kamila Guimarães de. Obsolescência planejada de qualidade: fundamentos e perspectivas jurídico-ambientais de enfrentamento. Orientador: José Rubens Morato Leite. 2013. 274 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107281. Acesso em: 11 set. 2024. ONU. Organização das Nações Unidas- Brasil. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/12. Acesso em: 15 setembro 2024. OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Aumento do lixo eletrônico afeta saúde de milhões de crianças, alerta

OMS. Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/15-6-2021 aumento-do-lixo-eletronico-afeta-saude-milhoes-criancas-alerta-oms. Acesso em: 05 out 2024. RIBEIRO, José Claudio Junqueira; COELHO, Meirilane Gonçalves; BRUTTON, Caio Lucio Montano. Resíduos eletroeletrônicos: protagonistas na política de logística reversa? Direito Ambiental e Socioambientalismo II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI Coordenadores: Jacson Roberto Cervi; José Claudio Junqueira Ribeiro; Josemar Sidinei Soares. – Florianópolis: CONPEDI, 2023. ISBN: 978-65-5648-761-8. Disponível em: e4R9WGuxtHWt8rPZ.pdf (conpedi.org.br). Acesso em 04 set.2024, ROSSINI, Valéria; NASPOLINI, Samyra Haydêe Dal Farra. Obsolescência Programada e Meio Ambiente: Geração de Resíduos de Equipamentos Eletroeletrônicos. Revista de Direito e Sustentabilidade. UNINOVE. Brasília. V.3 n.1 p.51-71. Jan/jun. 2017. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/revistards/article/view/2044. Acesso em: 16 set. 2024. SACHS, Ignacy. Caminhos para o desenvolvimento sustentável. Organização: Paula Yone Stroh. Rio de Janeiro: Garamond, 2002. E-book. SARLET, Ingo; Tiago Fensterseifer. Curso de Direito Ambiental. 2 ed. Rio de Janeiro. Forense,2021. E-book. SILVA, De Plácido e. Vocabulário Jurídico / atualizadores: Nagib Slaibi Filho e Priscila Pereira Vasques Gomes – 31. ed. – Rio de Janeiro: Forense, 2014. E-book. SIRVINSKAS, Luís Paulo. Manual de direito ambiental. 18. ed. - São Paulo. Saraiva Educação, 2020. E-book. VENÂNCIO, Maria G; DE BEM, Judite S. Imigrantes no mercado de trabalho brasileiro. Disponível em: https://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/3444/1/jsbem.pdf. Acesso em: 09 set. 2024

O USO DAS TECNOLOGIAS PREDITIVAS NO JUDICIÁRIO BRASILEIRO: RISCOS DE MAIOR ETIQUETAMENTO SOCIAL DOS GRUPOS VULNERÁVEIS, EM ESPECIAL DOS IMIGRANTES

Cristiane Feldmann Dutra[163]
Jefferson Felizardo Silva[164]

Resumo

Este artigo examina o uso de tecnologias preditivas no judiciário brasileiro, com foco no processo penal e na teoria do etiquetamento social. Analisa a aplicação de algoritmos de Inteligência Artificial (IA) e os desafios éticos e jurídicos envolvidos, especialmente em relação aos vieses discriminatórios. O estudo destaca a responsabilidade pelo uso da IA no processo penal, questionando como ela pode afetar desproporcionalmente grupos vulneráveis, como imigrantes. Aborda também a adoção da política criminal atuarial e os impactos positivos e negativos da IA. Por fim, reflete sobre a regulamentação da IA e a importância de uma abordagem ética e transparente para garantir justiça e igualdade.

Palavras-chave: Inteligência artificial (AI). Etiquetamento social. Processo penal.

INTRODUÇÃO

Oscar Wilde, com sua célebre afirmação na obra a decadência da mentira (1189, p.01): "a vida imita a arte", talvez não imaginasse que, um dia, as realidades distópicas retratadas no filme Minority Report (2002) se aproximariam tanto da vida cotidiana. Nesse filme, a ficção mostra um sistema no qual videntes, em simbiose com computadores, preveem crimes antes de eles ocorrerem. Hoje, vemos um paralelo preocupante com a utilização de tecnologias preditivas no sistema de justiça criminal, como, por exemplo, a I.A criada pela empresa norte americana NORTPOIN.INC, chamada de COMPAS (Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions), que prometia antever a reincidência criminal, baseando-se em dados históricos.

Esse sistema, que fora empregado nos Estados Unidos, recebeu severas críticas por reforçar preconceitos sociais preexistentes, em particular contra minorias. Esses preconceitos surgem, dentre outras formas, da maneira como os algoritmos são construídos, utilizando informações passadas, muitas vezes imprecisas ou enviesadas, que levam em conta fatores como o local de origem, condições socioeconômicas, dados do sistema carcerário e, sob a ótica dos

[163] PHD Dr. Cristiane Feldemann Dutra
[164] Bacharel do curso de Direito no Centro Universitário Cesuca. Email: jeffersonfs18@gmail.com.

imigrantes, esse problema latente tende a ser reforçado até mesmo pela barreira linguística e cultural. No Brasil, onde a política criminal muitas vezes reflete desigualdades estruturais, o uso de ferramentas semelhantes pode resultar na amplificação dessas desigualdades.

A política criminal atuarial, que tem o com base a eficiência matemática dos processos e procedimentos - facilmente embasa o uso de algoritmos no sistema penal - tem sido tratada como uma solução eficaz para a gestão de riscos e para a otimização de recursos. No entanto, a análise meramente numérica das condutas criminais ignora as particularidades de cada ser humano. Imigrantes, frequentemente marginalizados pela falta de integração social e barreiras legais, tornam-se alvos fáceis de etiquetamento social. A rotulação criminosa baseada em predições de algoritmos pode condená-los ainda mais à exclusão social, perpetuando ciclos de injustiça e violação de direitos fundamentais, enfraquecendo a base do direito, a justiça.

Insta salientar que o Professor Niklas Luhmann com a aclamada Teoria dos sistemas já enfatizava o risco da "alopoiese" do direito — isto é, o sistema jurídico se corrompe ao adotar lógicas externas, como as da eficiência numérica, típicas do campo econômico. Quando os algoritmos preditivos são utilizados no sistema penal, o direito, que deveria se basear na dualidade entre lícito e ilícito, passa a operar sob a lógica da eficiência e da previsibilidade, distorcendo sua função original. Luhmann argumenta que essa transposição de lógicas sistêmicas pode levar à desumanização do direito, tratando indivíduos como números e estatísticas, ao invés de cidadãos com direitos. Segundo Luhmann, a tecnificação e a busca por eficiência numérica podem corroer a essência normativa do direito (LUHMANN, 1997, p. 342). O uso de IA no processo penal, sem o devido cuidado, pode reduzir o direito a uma ferramenta de gestão de riscos, em vez de garantir a justiça e a equidade.

Além disso, analisando a obra do professor Jürgen Habermas, na Teoria da Ação Comunicativa, nota-se que há a falta de deliberação e participação democrática no processo decisório conduzido por IA's. Para Habermas, a legitimidade das decisões jurídicas depende da interação comunicativa entre as partes envolvidas, em que a deliberação e o diálogo devem prevalecer. A introdução de tecnologias preditivas no sistema penal enfraquece essa dinâmica, afastando o processo da esfera pública e comunicativa e colocando as decisões nas mão.

A INSERÇÃO DE DADOS E O ETIQUETAMENTO: A PROBLEMÁTICA DOS INPUT's

Segundo o Ministro Ricardo Villas Boas Cuêva, em conferência realizada em 2023, "não há como impedir o avanço tecnológico em nome de um receio vago diante da IA" (OTEMPO, 2023). No entanto, ele também ressaltou a necessidade urgente de regulamentação dinâmica e de um órgão regulador que abarque todas

as instâncias de poder, a fim de lidar com questões como proteção de dados, transparência e privacidade. Esse avanço tecnológico, sob a ótica do etiquetamento social, apresenta sérios riscos, já que os algoritmos preditivos podem reproduzir e amplificar preconceitos históricos, com impactos desproporcionais sobre grupos marginalizados, como os imigrantes.

Os dados utilizados para alimentar os algoritmos são um ponto central dessa problemática. Constatou-se que, em muitos casos, esses sistemas baseiam-se em informações imprecisas ou enviesadas, como local de origem, histórico socioeconômico e dados do sistema prisional. Imigrantes, particularmente, já enfrentam preconceitos sociais e dificuldades no acesso à justiça, e o uso de IA sem regulamentação pode consolidar essas barreiras, transformando-as em obstáculos intransponíveis. Conforme observado pelo criminólogo Alessandro Baratta (2021, p. 12), o direito penal frequentemente opera como um instrumento de controle social das classes marginalizadas, e o uso indiscriminado de tecnologias preditivas pode intensificar essa seletividade.

Barreiras linguísticas e o acesso limitado à defesa legal são problemas recorrentes para os imigrantes no Brasil, como evidenciado por dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) e do Infopen. Sem uma regulação robusta, a IA pode perpetuar um sistema de justiça criminal discriminatório, onde imigrantes são etiquetados e excluídos, ao invés de protegidos. A recente decisão do STF de 2024, que considerou constitucional a criação de cadastros estaduais de condenados por crimes graves, evidencia a necessidade de regulamentação criteriosa, de forma a garantir a proteção dos direitos fundamentais.

> Ementa: CONSTITUCIONAL E SEGURANÇA PÚBLICA. LEIS 10.315/2015 E 10.915/2019 DO ESTADO DE MATO GROSSO. FORTALECIMENTO DO FEDERALISMO, DAS AUTONOMIAS LOCAIS E DOS PRINCÍPIOS DA EFICIÊNCIA E DA PUBLICIDADE. COMPETÊNCIA ESTADUAL PARA A INSTITUIÇÃO DE CADASTROS DE CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E DE VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER. COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES PREEXISTENTES E DISPONIBILIZAÇÃO PELA SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA. INEXISTÊNCIA DE COMPETÊNCIA PRIVATIVA DA UNIÃO, VÍCIO DE INICIATIVA E OFENSA À SEPARAÇÃO DE PODERES. RESPEITO AOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO RÉU, DAS VÍTIMAS E DOS FAMILIARES. RAZOÁVEL E NECESSÁRIA COMPATIBILIZAÇÃO ENTRE AS GARANTIAS DO CONDENADO E O INTERESSE DA COLETIVIDADE NA EFICIÊNCIA DA PREVENÇÃO PENAL. PRESUNÇÃO DE INOCÊNCIA. PROCEDÊNCIA PARCIAL DA AÇÃO. [...]. (ADI 6620, Relator(a): ALEXANDRE DE MORAES, Tribunal Pleno, julgado em 18-04-2024, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-s/n DIVULG 19-06-2024 PUBLIC 20-06-2024).

O julgamento unânime dos Ministros, mencionado anteriormente, reflete uma tendência crescente no Brasil de estabelecer bancos de dados, que têm se tornado a base para o uso de análises preditivas e, mais recentemente, para a aplicação de inteligência artificial no sistema de justiça. A legislação brasileira, ao regulamentar a identificação criminal e a criação de bancos biométricos, exemplifica essa evolução. A Lei nº 12.037/2009, no seu artigo 5º, parágrafo único, autoriza a coleta de material biológico para a obtenção do perfil genético, enquanto a Lei de Execuções Penais (Lei nº 7.210/1984) permite a coleta de DNA de condenados por crimes graves, como violência contra a pessoa e crimes sexuais (BRASIL, 1984; BRASIL, 2009).

Além disso, os critérios numéricos estabelecidos para a progressão de regime e concessão de livramento condicional também refletem resquícios da política criminal atuarial. O artigo 112 da Lei de Execuções Penais e o artigo 83 do Código Penal definem porcentagens específicas para tais benefícios, variando de 16% a 70% da pena cumprida, com critérios diferenciados para reincidentes e crimes hediondos (BRASIL, 1984). Esses critérios objetivos visam a garantir uma aplicação justa da pena e proporcionar oportunidades para a reintegração social dos condenados. Contudo, a aplicação de políticas baseadas em dados e números cria um ambiente propício para a integração de técnicas preditivas e inteligência artificial, como destacado por O'Neil (2016, p. 26)

ALGORITMOS E I.A: BREVES DEFINIÇÕES E REFLEXÕES

A inteligência artificial (IA), conforme Fei-Fei Li, é "uma ciência do conhecimento" (LI, 2024), e Feigenbaum (1981, p. 84) a define como um ramo da tecnologia focado no desenvolvimento de sistemas que imitam aspectos do comportamento humano. Algoritmos, como os descritos por Muḥammad ibn Musa al-Khwarizmi, são um conjunto de regras lógicas para resolver problemas, fundamentais na IA (Houaiss, 2001). Um exemplo é o sistema COMPAS, que avalia o risco de reincidência criminal nos EUA, criticado por reforçar preconceitos (O'Neil, 2018, p. 30).

Machine Learning, segundo Marsland (2015, p. 01), capacita computadores a aprender com dados, enquanto Deep Learning, conforme Mesquita (2018, p. 07), utiliza redes neurais profundas para decisões complexas. Mesquita também destaca os riscos da falta de explicabilidade nos modelos de IA (MESQUITA, 2018, p. 234). Stephen Hawking (2018) e Frank Pasquale (2015, p. 102) alertam para os perigos da desumanização e tecnocracia na justiça.

Shoshana Zuboff (2019, p. 87) critica a "era do capitalismo de vigilância", que transforma indivíduos em dados, o que pode agravar a exclusão social. O Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva, em Conferência sobre IA, ressaltou a importância de uma regulamentação ética para proteger grupos vulneráveis, como os imigrantes, de potenciais injustiças geradas por IA sem controle.

A SIMBIOSE ENTRE FERRAMENTAS PREDITIVAS NO PROCESSO PENAL E OS ALGORITMOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Conforme O Conselho Nacional de Justiça, na publicação "Inteligência Artificial e a Aplicabilidade Prática no Direito" (2022), destaca a expansão da IA no judiciário brasileiro. O uso de IA para acelerar processos judiciais, como o programa "Justiça 4.0", e tecnologias como Blockchain, são exploradas para aumentar a eficiência (CNJ, 2022, p. 31-46).

Em outros países, ferramentas como o PredPol, que prevê crimes com base em dados históricos, e o HART, que avalia o risco de violência, têm sido amplamente usadas (Payne, 2019, p. 150; Susskind, 2020, p. 105). No Brasil, iniciativas de policiamento preditivo, como câmeras de monitoramento, são exemplos de como dados históricos são usados para mapear e prevenir delitos (Alcapadini, 2020, p. 40).

Ferramentas como a Avaliação de Segurança Pública (PSA) de Nova Jersey utilizam variáveis explicativas para prever a reincidência, oferecendo uma estimativa de probabilidade com base em grupos semelhantes (Silva, 2020, p. 58-59). Embora essas ferramentas avancem o processo penal, levantam questões sobre a precisão e a justiça das previsões, exigindo regulamentação adequada para evitar preconceitos na aplicação da lei.

A ÓTICA DO ETIQUETAMENTO SOCIAL – LABELLING APPROACH

A teoria do etiquetamento social, ou labeling approach, se destaca como uma abordagem crítica dentro da criminologia, especialmente conforme detalhado por Hassemer. Essa perspectiva defende que a criminalidade emerge de um processo de rotulagem social, onde "a criminalidade é uma marca atribuída pela polícia, pelo Ministério Público, pelo tribunal penal e pelas instituições formais de controle social" (HASSEMER, 2005, p. 101-102). A teoria concentra-se em dois aspectos centrais: o papel do juiz na criação do Direito e a natureza invisível do “lado interno do ato”.

Os principais desenvolvedores dessa teoria incluem Howard Becker, Edwin Lemert, Erving Goffman e Frank Tannenbaum. Becker, em Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance, afirma que "a definição de uma situação como real tem consequências reais" (1963, p. 9). Ele destaca o papel das interações sociais na formação do comportamento desviante e como as etiquetas sociais podem levar à autoidentificação como desviante.

Lemert, em Social Pathology, introduz os conceitos de "desvio primário" e "desvio secundário". Ele escreve que "o desvio primário é aquele que não produz mudanças no eu ou no status social do indivíduo, enquanto o desvio secundário é aquele que altera o eu e o status social do indivíduo" (1951, p. 26). Essa distinção é crucial para entender como a rotulagem social pode influenciar a identidade e o comportamento.

Goffman, em Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity, explora a forma como as pessoas estigmatizadas gerenciam suas identidades sociais, observando que "o estigma é uma desgraça que afeta a identidade de uma pessoa, reduzindo-a de uma pessoa completa e inteira para uma pessoa marcada e desacreditada" (1963, p. 11). Tannenbaum, em Crime and the Community, argumenta que o comportamento desviante é uma construção social e que as reações sociais desempenham um papel fundamental na perpetuação da criminalidade, afirmando que "o ato do desviante é criado pela reação do público ao ato e pela aplicação de uma etiqueta" (1938, p. 9).

Esses autores fornecem uma base sólida para o estudo da teoria do Labelling Approach, oferecendo insights sobre o impacto das etiquetas sociais na formação da identidade e do comportamento desviante, fundamentais para a criminologia e a sociologia.

A PROBLEMÁTICA DA JUSTIÇA ALGORÍTMICA PREDITIVA

O estudo do uso de algoritmos preditivos na justiça penal é aprofundado na obra Aprisionando o Futuro: Preventiva, Reincidência e Avaliação de Risco Atuarial (Silva, 2020). O autor analisa ferramentas históricas de previsão de comportamento criminoso, destacando a evolução do paradigma de risco atuarial nos EUA. Essas ferramentas buscam ser objetivas, mas levantam questões éticas e jurídicas (SILVA, 2020, p. 11).

A justiça algorítmica é ilustrada pelo sistema COMPAS, pioneiro em prever reincidência. Embora use dados históricos, pesquisas como a de ProPublica revelaram viés racial significativo, classificando desproporcionalmente réus negros como de alto risco (Larson et al., 2016). Dressel e Farid (2020) mostram que o COMPAS apresentou altas taxas de falsos positivos e negativos entre grupos raciais.

Além disso, a pesquisa de Melissa Hamilton sobre o STATIC-99, que avalia reincidência de agressores sexuais, revelou uma taxa de falso positivo de cerca de 55% (Hamilton, 2015, p. 56). Outras ferramentas como LSI-R, V-RAG e SARA também apresentaram taxas questionáveis de predição positiva (Singh & Fazel, 2011, p. 287-314).

Foucault, em Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão (1975), introduz o conceito de panóptico como um modelo de vigilância. Essa analogia se aplica à justiça algorítmica, onde algoritmos atuam como uma forma de vigilância não física, moldando comportamentos. A falta de transparência e a possibilidade de preconceitos incorporados levantam questões sobre privacidade e justiça nas decisões judiciais (FOUCAULT, 1975, p. 209).

A APLICABILIDADE DAS IAs PREDITIVAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO ETIQUETAMENTO/DISCRIMINAÇÃO

Na perspectiva crítica de Alessandro Baratta (2021), a justiça penal frequentemente atua como um instrumento de controle social das classes dominantes. Baratta (2021, p. 22) argumenta que, em vez de atribuir responsabilidade exclusivamente ao indivíduo, é crucial considerar os fatores sociais, econômicos e políticos que contribuem para o comportamento criminoso. Ao aplicar essa visão aos algoritmos preditivos, observa-se que essas tecnologias podem reforçar e amplificar as disparidades já existentes no sistema de justiça, pois se baseiam em dados históricos que podem refletir preconceitos raciais e socioeconômicos, potencialmente reproduzindo e até exacerbando as injustiças presentes (Baratta, 2021, p. 88).

Além disso, Baratta (2021, p. 112) enfatiza a necessidade de uma abordagem crítica do direito penal que considere as condições estruturais que contribuem para o crime. Os algoritmos preditivos, ao se concentrarem exclusivamente no comportamento individual, podem negligenciar essas causas subjacentes e tratar as desigualdades sociais de forma superficial.

O princípio da igualdade, consagrado na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, art. 5º caput), garante a todos os indivíduos a proteção contra a discriminação. A teoria da igualdade pode ser dividida em três dimensões:

1. Igualdade Formal: Trata do tratamento uniforme perante a lei, garantindo que todos sejam sujeitos às mesmas regras e direitos (BARROSO, 2022, p. 235).
2. Igualdade Material: Busca compensar desigualdades reais e oferecer suporte diferenciado para garantir oportunidades semelhantes (SILVA, 2020, p. 289).
3. Igualdade por Representação: Enfatiza a necessidade de diversidade nas esferas de poder e decisão, assegurando que todos os grupos tenham voz nas decisões que afetam suas vidas (FRASER, 2013, p. 80).

O uso crescente de políticas criminais atuariais, incluindo ferramentas preditivas, pode alimentar o sistema de etiquetamento social. Embora essas ferramentas pareçam promover a igualdade formal por meio de uma abordagem matemática e objetiva, falham em reconhecer e corrigir desigualdades materiais e por representação. A análise atuarial pode resultar em discriminação disfarçada de "científica" quando aplicada sem consideração dos contextos sociais e individuais (RAMOS, 2020, p. 96).

Como observa a doutrina, a máxima da igualdade afirma que "se não há razão para tratamento desigual, então se impõe tratamento igual" (ALEXY, 2002, p. 416). Contudo, a proibição da discriminação exige um tratamento justo e igualitário, proibindo qualquer tratamento desfavorável baseado em

características pessoais irrelevantes (PIOVESAN, 2013, p. 54). Portanto, é essencial que a análise dos dados utilizados pelos algoritmos e a forma como são desenvolvidos e implementados sejam rigorosas. A superficialidade ou falta de compreensão dos riscos e limitações dessas ferramentas pode resultar em discriminação estatística que, embora tecnicamente sofisticada, permanece eticamente e juridicamente problemática. É fundamental que o uso dessas tecnologias no sistema de justiça seja acompanhado de uma análise crítica para garantir que não perpetuem injustiças e respeitem os princípios de igualdade e não discriminação (SILVA, 2020, p. 166).

EFEITOS DAS FERRAMENTAS PREDITIVAS E DESAFIOS REGULATÓRIOS: ARCABOUÇO LEGISLATIVO – DIREITO COMPARADO

As ferramentas preditivas, ao serem incorporadas no sistema de justiça criminal, perpetuam e amplificam os ciclos de discriminação existentes, conforme discutido por Silva (2020, p. 170). Essas tecnologias, ao basearem suas análises em dados históricos, frequentemente reforçam padrões discriminatórios preexistentes, criando um efeito de retroalimentação que agrava as injustiças. Bernard Harcourt descreve esse fenômeno como o "efeito choque", em que o uso de ferramentas preditivas gera um ciclo contínuo de discriminação.

Além disso, a análise atuarial, ao focar em dados históricos de prisões e outras interações com o sistema judicial, pode direcionar recursos e atenção de forma desproporcional para populações vulneráveis, perpetuando desigualdade. Ruha Benjamin (2019, p. 72) sublinha a necessidade de reconhecer e abordar os preconceitos embutidos nas tecnologias, enfatizando que uma abordagem crítica é essencial para evitar a perpetuação de injustiças raciais e sociais.

O'Neil (2016, p. 33) argumenta que os algoritmos não são neutros e refletem os valores e preconceitos de seus criadores, ressaltando a importância da transparência e responsabilidade na implementação dessas tecnologias. Minow (2010, p. 48) acrescenta que a proteção dos direitos constitucionais e garantias é fundamental no uso de tecnologias de inteligência artificial no sistema judiciário, enfatizando a necessidade de uma abordagem que reconheça interesses comuns e busque ação coletiva para promover a justiça e a igualdade.

A regulação do uso da inteligência artificial (IA) está evoluindo globalmente para abordar preocupações éticas e práticas associadas a essas tecnologias. Nos Estados Unidos, a Lei de Responsabilidade Algorítmica (Algorithmic Accountability Act), em vigor desde 2019, estabelece regras para garantir a transparência e responsabilidade na utilização de algoritmos, regulamentando o processamento de dados e a implementação de técnicas de IA por empresas que lidam com informações pessoais (ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA, 2019).

Na Europa, a Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital (2018) estabelece cinco princípios essenciais:

1. Respeito pelos direitos fundamentais: Garantir conformidade com os direitos fundamentais na concepção e implementação de IA.
2. Não discriminação: Prevenir a criação ou intensificação de discriminação entre indivíduos ou grupos.
3. Qualidade e segurança: Utilizar fontes e dados certificados, garantindo um ambiente tecnológico seguro.
4. Transparência, imparcialidade e equidade: Tornar os métodos de tratamento de dados acessíveis e compreensíveis, permitindo auditorias externas.
5. Controle do usuário: Garantir que os usuários estejam informados e possam controlar suas escolhas (CEPEJ, 2018).

A União Europeia está discutindo a aprovação da Lei de Inteligência Artificial (AI Act), que busca regular o uso ético da IA, impondo limites a todos os setores e garantindo um alto padrão de segurança, transparência e responsabilidade (COMISSÃO EUROPEIA, 2021). Esta legislação inclui requisitos para sistemas de IA de alto risco e estabelece a criação de autoridades competentes em cada Estado-Membro para monitorar o cumprimento das disposições da lei.

No Brasil, a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.709/18) regula o tratamento de dados pessoais, mas não se aplica a segurança pública e atividades de investigação e repressão de infrações penais, o que deixa espaço para uma legislação específica nessas áreas (BRASIL, 2018). O Projeto de Lei 21/20, em discussão, visa estabelecer princípios para o desenvolvimento e uso de IA, focando em direitos humanos e valores democráticos, como respeito à dignidade humana, não discriminação e transparência (BRASIL, 2020).

A legislação europeia e brasileira em desenvolvimento demonstra um esforço contínuo para criar um arcabouço regulatório robusto para o uso da IA, buscando equilibrar inovação com a proteção dos direitos humanos e garantir uma aplicação justa e ética dessas tecnologias.

USO DAS TECNOLOGIAS DE IA NO JUDICIÁRIO BRASILEIRO

Atualmente, no Brasil, embora não haja sistemas de inteligência artificial (IA) dedicados à dosimetria da pena ou preditivos no sentido amplo, já se observa a aplicação crescente de IA em diversas áreas do judiciário. Em 2023, houve um aumento de mais de 26% na utilização de IA pelos tribunais em

comparação com o ano anterior, conforme relatado pelo Ministro Luís Roberto Barroso no relatório anual do uso de IA no Poder Judiciário (CNJ, 2024).

A pesquisa realizada por Luis Felipe Salomão da Fundação Getúlio Vargas distingue entre a inteligência artificial "forte" — que visa criar máquinas com inteligência equivalente à humana — e a "fraca", que é voltada para a realização de tarefas específicas. Salomão argumenta que atualmente o Brasil está mais preparado para utilizar a IA "fraca", e identifica quatro grupos principais de tecnologias de IA no sistema judiciário, conforme a plataforma SINAPSE do CNJ, aprovada pela Resolução nº 332/2020:

1. **Primeiro Grupo - Tecnologia de IA para atividade meio:**
   - **Chatbot Diget e Judi Chatbot:** Atendimento ao público, respondendo dúvidas.
   - **Amon:** Reconhecimento facial.
2. **Segundo Grupo - Tecnologia de IA para atividade fim:**
   - **Athos:** Identificação e monitoramento de temas repetitivos.
   - **Mandamus:** Cumprimento e certificação de mandados judiciais.
3. **Terceiro Grupo - Tecnologia de IA para suporte na elaboração de documentos:**
   - **VICTOR:** Identificação de temas de repercussão geral.
   - **MIDAS:** Auxílio no deferimento ou indeferimento da justiça gratuita e análise de tendências de julgamento.
4. **Quarto Grupo - Tecnologia de IA para resolução de conflitos:**
   - **ICIA** e **CONCILIA:** Estimativa da probabilidade de conciliação e execução de tarefas similares.

Possíveis Soluções e Desafios

Durante uma conferência sobre regulação da IA, o Ministro do Superior Tribunal de Justiça Ricardo Villas Boas Cuêva destacou a necessidade de um modelo dinâmico para a regulação da tecnologia e a criação de um órgão regulador abrangente. Entre os aspectos cruciais mencionados estão a proteção de dados, propriedade intelectual, transparência e respeito aos direitos humanos (Otempo, 2023).

Adicionalmente, o presidente do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, anunciou a criação de um protótipo para gerar resumos de recursos que chegam à Corte, indicando um avanço na utilização de IA para otimizar o trabalho judicial (Radio e TV Justiça, 2024).

A Portaria nº 338, de 30/11/2023, do DJs/CNJ, estabelece um grupo de trabalho para regulamentar o uso de IA no judiciário. O grupo tem como objetivos a criação de um modelo de governança para o desenvolvimento e uso

de IA, a realização de auditorias e o mapeamento de riscos associados ao uso de IA (BRASIL, 2023).

A Lei Geral de Proteção de Dados (Lei 13.709/18) também estabelece diretrizes para a responsabilização e prestação de contas em relação à proteção de dados pessoais, embora não se aplique diretamente ao processo penal (BRASIL, 2018).

Essas iniciativas refletem uma crescente preocupação com a regulamentação e a ética no uso de IA no judiciário, buscando equilibrar inovação tecnológica com a proteção dos direitos e garantias constitucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços tecnológicos têm se mostrado cruciais para a eficiência do direito, assegurando direitos constitucionais como a duração razoável do processo e o acesso à justiça. Entretanto, a adoção de tecnologias, especialmente a inteligência artificial (IA), suscita questões complexas, uma vez que a decisão judicial deve ser humana, conforme preconiza a Constituição. É imprescindível manter um equilíbrio entre necessidade e risco.

Embora a IA possa expandir direitos, seu uso discriminatório pode comprometer a dignidade humana, com o risco de rotulagem de indivíduos e injustiças decorrentes de preconceitos. A crescente disseminação de informações nas redes sociais pode agravar essa situação, convertendo a “etiqueta” em uma punição invisível.

Conforme salientado por Rodotà, o controle social tradicional é substituído por um controle mais amplo e global, demandando uma gestão cautelosa da tecnologia para não aprofundar desigualdades. A proteção da privacidade, garantida constitucionalmente, e a defesa de grupos vulneráveis devem ser equilibradas com regulamentações efetivas.

A análise do Código de Processo Penal reforça a importância do livre convencimento do juiz, baseado em provas. A presença do ser humano nas decisões é essencial para garantir justiça e equidade. Ademais, dados recentes revelam um racismo estrutural no sistema prisional, indicando que algoritmos preditivos, se utilizados, devem ser implementados com extrema cautela para evitar a perpetuação de desigualdades.

Portanto, é essencial estabelecer um processo minucioso e criterioso cuja prioridade deve ser a eliminação dos preconceitos entranhados na sociedade para que os dados de entrada ("inputs") não gerem resultados ("outputs") que reforcem estigmas e desigualdades. Sem uma abordagem cuidadosa, corremos o risco de perpetuar e até agravar a discriminação contra grupos que já enfrentam o descaso estatal. A má gestão desses algoritmos preditivos pode levar ao que se denomina "efeito cliquet", um conceito que descreve a impossibilidade de

retroceder direitos já conquistados. Como bem descrito no magistério de Canotilho (2002):

> A idéia aqui expressa também tem sido consignada como proibição de `contrarevolução social´ ou da evolução reaccionária´. Com isso, quer dizer-se que os direitos sociais e económicos (ex.: direito dos trabalhadores, direito à assistência, direito à educação), uma vez obtido um determinado grau de realização, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjectivo. A `proibição de retrocesso social´ nada pode fazer contra as recessões e crises econômicas (reversibilidade fáctica), mas o princípio em análise limita a reversibilidade dos direitos adquiridos (ex.: segurança social, subsídio de desemprego, prestações de saúde), em clara violação do princípio da protecção da confiança e da segurança dos cidadãos no âmbito econômico, social e cultural, e do núcleo essencial da existência mínima inerente ao respeito pela dignidade da pessoa humana. (Canotilho, J.J Gomes, 2002, p. 320 – 321)

Com o intuito de desenvolver mecanismos de controle e gestão para o avanço tecnológico relacionado ao uso de IAs preditivas, destaca-se a Portaria nº 338, datada de 30/11/2023, expedida pelo DJs/CNJ. Esta portaria institui um grupo de trabalho sobre inteligência artificial no judiciário e estabelece, antes da efetiva regulação das IAs no Brasil, a criação de um grupo para elaborar formas de controle do uso indiscriminado dessas tecnologias. O artigo 2° da portaria define que o Grupo de Trabalho tem como objetivo realizar estudos e apresentar propostas de regulamentação do uso de sistemas de inteligência artificial generativa, baseados em grandes modelos de linguagem, no Poder Judiciário. Dentre os objetivos, destacam-se:

I – Modelo de governança para gestão do desenvolvimento, sustentação e uso de soluções de IA, orientado pela transparência e auditabilidade;
II – Colaboração e compartilhamento de informações sobre o uso das soluções de IA;
III – Auditoria de modelos e soluções de IA, considerando segurança da informação, proteção de dados, performance, robustez, confiabilidade, vieses, correlação entre entradas e saídas, conformidade legal e ética;
IV – Mapeamento e gerenciamento de riscos;
V – Práticas e casos de uso permitido, regulado e proibido.

Complementando essa discussão, sob uma perspectiva mais ampla, é importante mencionar que, conforme o artigo 4°, inciso III, e alíneas da Lei 13.709/18 (Lei Geral de Proteção de Dados), a norma não se aplica ao tratamento de dados no processo penal. No entanto, o artigo 6°, inciso X, prevê a responsabilização e prestação de contas, que exige demonstração por parte do

agente da adoção de medidas eficazes para comprovar a conformidade com as normas de proteção de dados pessoais.

Para evitar a ampliação de efeitos negativos, é fundamental adotar políticas robustas de revisão e avaliação contínua dos algoritmos. Isso inclui assegurar transparência nas metodologias utilizadas, realizar auditorias regulares e envolver especialistas em direitos humanos e justiça social no desenvolvimento e aplicação desses sistemas. Somente assim será possível garantir que a tecnologia promova justiça e equidade, em vez de reforçar vícios e injustiças existentes na sociedade.

Além disso, é crucial investir na educação e na formação contínua dos operadores do direito e dos desenvolvedores de tecnologia, para que estejam cientes dos impactos éticos e sociais de suas ações, cultivando uma cultura de responsabilidade e sensibilidade social. Cada decisão deve ser ponderada não apenas pela eficiência e precisão técnica, mas também pelo seu impacto humano.

O desafio, portanto, é não apenas técnico, mas profundamente ético e moral. A introdução da inteligência preditiva no sistema de justiça criminal brasileiro exige cautela e reflexão crítica contínua. É necessário um compromisso firme com o princípio da igualdade em suas dimensões formal, material e de representação. Caso contrário, há o risco de amplificar a exclusão e a opressão já enraizadas na sociedade, especialmente em relação a grupos que enfrentam discriminações frequentes, como os imigrantes, que possuem barreiras linguísticas e culturais.

Parafraseando a célebre oração atribuída ao físico e teórico alemão Albert Einstein (1879 – 1955): "Época triste a nossa, em que é mais difícil quebrar um preconceito do que um átomo", avança-se tecnologicamente, olhando com curiosidade para o futuro – carregando máculas de um perigoso passado ainda presente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Valéria. População negra encarcerada atinge maior patamar da série histórica. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/populacao-negra- encarcerada-atinge-maior-patamar-da-serie-historica. Acesso em: 28 jun. 2024 ALCADIPANI, Rafael. Policiamento Preditivo e Tecnologias de Vigilância: Impactos Sociais e Éticos no Brasil. São Paulo: Editora Alfa, 2020. ALEXY, Robert. Teoria de los derechos fundamentales. Madrid: Centro de Estúdios Políticos y Constitucionales, 2002. BACON, Francis. Novum Organum. Trad. e notas de José Aluysio Reis de Andrade. SP: Nova Cultural, 2000. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4344026/mod_folder/content/0/francis_bacon_novu m_organum.pdf. Acesso em: 15 maio 2014. BARATTA, Alessandro. Criminologia crítica e crítica do direito penal: introdução à sociologia do direito penal. Editora Revan, 2021. BARROSO, Luís Roberto. Curso

de Direito Constitucional Contemporâneo: Os Conceitos Fundamentais e a Construção do Novo Modelo. São Paulo: SaraivaJur, 2022. BECCARIA, Cesare Bonesana. Dos delitos e das penas. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais. . Acesso em: 26 jun. 2024. BECKEIF, Howard S. Outsiders: studies in the sociology of devianc. New York: The Free Press, 1963. Disponível em: https://monoskop.org/images/2/2b/Becker_Howard_Outsiders_Studies_In_The_Sociogy_Of_ Deviance_1963.pdf. Acesso em: 26 maio 2024. BENJAMIN, Ruha. Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code. Polity Press, 2019. BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 21, de 2020. Dispõe sobre o marco legal do desenvolvimento e uso da inteligência artificial. Disponível em: . Acesso em: 30 jun. 2024.
BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2024. BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 1940. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2024. BRASIL. Lei nº 7.210 de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 12 abr. 2024. BRASIL. Lei nº 12.037 de 2009. Dispõe sobre a identificação criminal do civilmente identificado, regulamentando o art. 5º, inciso LVIII, da Constituição Federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12037.htm.
Acesso em: 12 abr. 2024. BRASIL. Lei nº 13.709 de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm.
Acesso em: 12 abr. 2024. BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 6.62200. Relator: Alexandre de moraes. Tribunal Pleno . Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15367912511&ext=.pdf.
Acesso em: 02 maio 2024 CADIGAN, Timothy P.; JOHNSON, James L.; LOWENKAMP, Christopher T. The Re- validation of the Federal Pretrial Services Risk Assessment (PTRA). In Federal Probation Journal, v. 76, n. 2, Sept. 2012. Disponível em: https://www.uscourts.gov/sites/default/files/76_2_1_0.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024. CANOTILHO, J. J. Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. 5ª ed. Coimbra: Almedina, 2002. CEPEJ. Comissão Europeia para a eficácia da justiça. Carta Europeia de Ética sobre o Uso da Inteligência Artificial em Sistemas Judiciais e seu ambiente. Disponível em: https://rm.coe.int/carta-etica-traduzida%20paraportugues-revista/168093b7e0.
Acesso em: 03 jan. 2024. COLLINS, Erin. Punishing risk. In The Georgetown Law Journal, Washington, v. 107, n. 1, p. 57-108, oct. 2018. Disponível em: https://www.law.georgetown.edu/georgetown-law- journal/in-print/volume-107/volume-107-issue-1-oct-2018/punishing-risk/. Acesso em: 03 jan. 2024. CORRÊA, Tiago. Direito e Inteligência Artificial: Entre a Ética e a Eficiência. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018. COUNCIL of Europe. Handbook on

European non-discrimination law. 2011. Disponível em: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2011-handbook-non-discrimination-law-2011_en.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024. EQUIVANT. Practitioner's Guide to COMPAS Core. 2024. Disponível em: https://www.equivant.com/practitioners-guide-to-compas-core/ Acesso: 25 Jun. 2024.
EQUIVANT supervision. Solutions: Risk Needs Assessments. Disponível em: https://equivant-supervision.com/solutions/risk-needs-assessments/. Acesso em: 28 jun. 2024. FEIGENBAUM, Edward A.; MCCORDUCK, Pamela. The Handbook of Artificial Intelligence. Volume I. Los Altos: William Kaufmann, 1981. FERRAZ, Ricardo. Justiça Artificial: Inteligência Artificial e o Sistema Judicial Brasileiro. Curitiba: Juruá, 2019. FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3ªed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986. Disponível em: https://gambiarre.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/09/foucault-a-arqueologia-do- saber.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024. FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: nascimento da Prisão. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1975. FRASER, Nancy. Igualdade, reconhecimento e diversidade: por uma teoria da justiça democrática. São Paulo: Editora Unesp, 2013. GOFFMAN, Erving. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New York: Simon & Schuster, 1963. GONÇALVES, Flávia Moreira. Inteligência Artificial no Processo Judicial: Limites e Possibilidades. São Paulo: Almedina Brasil, 2020. GONZALEZ, Fernando. A Revolução da Inteligência Artificial no Direito: Um Novo Paradigma. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2019. GRECO, Rogério. Curso de Direito Penal: Parte Geral. 20. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2022. GUIMARÃES, Márcio Ghisi. Um sistema de apoio a dosimetria da pena do código penal brasileiro utilizando fuzzy logic. 2000. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação do Centro Tecnológico) – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/79017/174263.pdf?sequence=1 %20%20&isAllowed=y. Acesso em: 23 abr. 2024. HABERMAS, Jürgen. Teoria da ação comunicativa: razão e racionalização da sociedade. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1987. HAMILTON, Melissa. Risk-needs assessment: constitutional and ethical challenges, In American Criminal Law Review, v. 52, n. 2. P. 231-291. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2506397. Acesso em: 23 mar. 2024. HARCOURT, Bernard E. Against Prediction: Profiling, Policing, and Punishing in an Actuarial Age. In American Journal of Sociology, Chicago: The University of Chicago Press, v. 113, nº 5, p. 1475–1477, mar. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1086/588243. Acesso em: 23 abr. 2024. HAWKING, Stephen. Breves respostas para grandes questões - tradução Cássio de Arantes Leite. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018. HAWKING, Stephen. Brief Answers to the Big Questions. London: John Murray, 2018.

HINTON, Geoffrey E.; OSINDERO, Simon; TEH, Yee-Whye. A Fast Learning Algorithm for Deep Belief Nets. In Neural Computation, v. 18, n. 7, p.1527-1554. Disponível em: https://www.cs.toronto.edu/~hinton/absps/fastnc.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024. HOUAISS, Antônio. Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. São Paulo: Moderna, 2015. LARSON, Jeff et al. How We Analyzed the COMPAS Recidivism Algorithm. Pro Publica, 23 may. 2016. Disponível em: https://www.propublica.org/article/how-we-analyzed-the- compas-recidivism-algorithm. Acesso em: 05 abr. 2024. LEMERT, Edwin M. Social Pathology: A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior. New York: McGraw-Hill, 1951. LI, Fei-Fei. "A inteligência artificial é a ciência do conhecimento." Disponível em: IBM Acesso em: 1 jul. 2024. LOPES, José Reinaldo de Lima. Direito, Tecnologia e Inteligência Artificial. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2021. LOPES, Miguel Maria de Serpa. Curso de Direito Civil, vol. III, 3.ª ed., Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964. LUHMANN, Niklas. O direito da sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. MARETEL, isabela. Uso de ia no judiciario cresceu 26% em relacao a 2022 aponta pesquisa, CNJ, 2024. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/uso-de-ia-no-judiciario-cresceu- 26-em-relacao-a-2022-aponta-pesquisa/. Acesso em: 28 jun. 2024 MCCARTHY, John et al. A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. 1955. MINOW, Martha. In Brown's Wake: Legacies of America's Educational Landmark. Oxford University Press, 2010. NOLASCO, Rita de Cássia. A Transformação Digital e a Inteligência Artificial no Direito. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. O'NEIL, Cathy. Weapons of Math Destruction: How Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: Broadway Books, 2018. PEDRINA, Gustavo Mascarenhas Lacerda. Consequências e perspectivas da aplicação de inteligência artificial a casos penais. Revista Brasileira de Direito Processual Penal, v. 5, n. 3, p. 1589–1606, 2019. Disponível em: https://revista.ibraspp.com.br/RBDPP/article/view/265. Acesso em: 14 abr. 2024. PIOVESAN, Flávia. Direitos humanos e o direito constitucional internacional – 14. ed., rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2013. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Fl%C3 %A1via%20Piovesan%20DH%20Direito%20Constitucional.pdf. Acesso em 14 abr. 2024. PROGOV21. An organizer´s guide to confronting pretrial risk assessment tools in decarceration campaigns. In Community Justice Exchange. EUA, 2019. Disponível em: https://progov21.org/Download/Document/D69E59. Acesso em: 24 abr. 2024. RAMOS, Silvia. A política criminal e o papel do Direito Penal na contemporaneidade. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2020. REVIEW, MIT Technology. O pioneiro em Inteligência Artificial (IA), Geoff Hinton afirma: "O deep learning será capaz de fazer tudo". In MIT Technology Review, 04 dez. 2020. Disponível em: https://mittechreview.com.br/o-pioneiro-em-inteligencia-artificial-ia-geoff- hinton-afirma-o-deep-learning-sera-capaz-de-fazer-tudo/. Acesso em: 23 abr. 2024. RODOTÀ, Stefano. A vida na sociedade da vigilância: a

privacidade hoje. Organização, seleção e apresentação de Maria Celina Bodin de Moraes. Trad. Danilo Doneda e Luciana Cabral Doneda. Rio de Janeiro: Renovar, 2008. Disponível em: https://toaz.info/doc-view-3. Acesso em: 25 maio 2024. ROSENBLATT, Frank. The perceptron: a probabilistic model for information storage and organization in the brain. In Psychological Review, v. 65, n. 6, p. 386–408, 1958. Disponível em: https://www.ling.upenn.edu/courses/cogs501/Rosenblatt1958.pdf. Acesso em: 05 abr. 2024. ROUSSEAU, Jean-Jacques. O contrato social. Tradução de J. F. Correa. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964. SALOMÃO, Luis Felipe. Inteligência Artificial: Tecnologia aplicada à gestão dos conflitos no âmbito do Poder Judiciário. https://sistema.bibliotecas.fgv.br/ "Disponível em :https://portal.fgv.br/noticias/projeto-mapeia-sistemas-inteligencia-artificial-utilizados-pelo- judiciario-brasileiro Acesso em 28 Jun. 2024 SOUZA, Clarice. Para ministro do STJ, inteligência artificial precisa de regulação dinâmica. Otempo, 2023. Disponível em: https://www.otempo.com.br/politica/para-ministro- do-stj-inteligencia-artificial-precisa-de-regulacao-dinamica-1.3284022. Acesso em: 28 Jun. 2024 TANNENBAUM, Frank. Crime and the Community. Boston: Ginn and Company, 1938. TOSTES, André. Inteligência Artificial e Direito Penal: Aspectos Teóricos e Práticos. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. ZAVRŠNIK, Aleš. Big Data, Crime and Social Control. London: Routledge, 2019.

ST20
Sustentabilidade Urbana: Indicadores de Medição para a Sustentabilidade

Zacarias Augusto Rungo
(Coordenação)

A SUSTENTABILIDADE URBANA SOB A PERSPECTIVA DO DIREITO À CIDADE: CAMINHOS PARA A JUSTIÇA AMBIENTAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Girlian Silva de Sousa[165]
Gustavo Oliveira Santos[166]
Ana Caroline Souza Silva[167]
Carlos Roberto S. Picanço Filho[168]

RESUMO

O artigo reflete acerca da sustentabilidade urbana na Amazônia brasileira, sob a premissa de que a mesma implica em equidade econômica, socioambiental, racial e de gênero, abrangendo assim, a justiça ambiental e climática – princípios que coadunam com o conceito do direito à cidade, originalmente definido por Henri Lefebvre e incorporado por David Harvey. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica utilizando dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE), e do Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira (IPS). Conclui-se que o processo de urbanização na Amazônia passa ao largo dos princípios da sustentabilidade ambiental, do direito à cidade e da justiça ambiental, sinalizando a urgência da disseminação das tecnologias sociais e ancestrais como ferramentas para mitigação das desigualdades e dos impactos da crise climática na região.

Palavras-chave: Direito à cidade. Sustentabilidade. Justiça ambiental**.**

INTRODUÇÃO

O presente artigo reflete acerca da sustentabilidade urbana na Amazônia brasileira. Parte-se da premissa de que a sustentabilidade urbana implica em

[165] Doutora em Desenvolvimento Socioambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PPGDSTU/NAEA/UFPA. Docente do Curso de Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Amazonas. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento e Direitos Humanos na Amazônia (GEDHA). E-mail: gssouza@uea.edu.br.

[166] Graduando do Curso de Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: gsdo.ecn23@uea.edu.br

[167] Graduanda do Curso de Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: acss.ecn22@uea.edu.br

[168] Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas. Graduando do Curso de Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: crspf.ecn23@uea.edu.br.

equidade econômica, socioambiental, racial e de gênero, abrangendo assim, a justiça ambiental e climática – princípios que coadunam com o conceito do direito à cidade, originalmente definido por Henri Lefebvre e incorporado por David Harvey.

Destarte, o texto foi estruturado a partir dos seguintes objetivos específicos: i) discutir os liames entre os conceitos de sustentabilidade urbana, direito à cidade e justiça ambiental pela perspectiva crítica marxista; ii) discutir os indicadores de sustentabilidade urbana na Amazônia brasileira; iii) apresentar estratégias e tecnologias sociais e ancestrais para a promoção da sustentabilidade urbana, o direito à cidade e a justiça ambiental região. Para este fim, realizou-se um levantamento bibliográfico com a utilização de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (IBGE), e do Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira (IPS) 2023.

Conforme Henri Lefebvre (2001), se faz necessária a adoção de uma ciência analítica que não se limite a tomar por objeto a cidade como realidade acabada, posto o equívoco de tal concepção, tendo em vista ser o espaço urbano constructo social permeado de conflitos socioambientais e em imbricada relação com o sistema econômico. Nele se revelam os laços entre os seres humanos entre si, e deles como a natureza. Esse espaço produz e reproduz as relações de poder econômico sobre a força de trabalho e os meios de produção. Para David Harvey, mais do que uma proposta de defesa da liberdade individual, o direito à cidade reivindica o exercício do poder coletivo de moldar o processo de urbanização, a liberdade coletiva de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos, posto a natureza classista do fenômeno da urbanização, que suburbaniza e marginaliza o proletariado nas periferias (LEFEBVRE, 2001; HARVEY, 2012; 2014). No Brasil, o modo de produção escravista estruturou assimetrias que impõem à urbanização, a influência das desigualdades de gênero e da racialização, aduzindo assim, às noções de Injustiça Ambiental e Injustiça Climática.

O caráter não democrático da crise climática deu origem às noções de justiça ambiental e de justiça climática, que evidenciam como os impactos da crise ambiental e de incidentes envolvendo resíduos industriais e catástrofes ambientais impactam com força desigual sobre pessoas de baixa renda, majoritariamente racializadas. Via de regra, territórios habitados por esses grupos são alvos preferenciais para a instalação de empreendimentos econômicos com alto potencial de letalidade: lançamento de resíduos tóxicos, risco de rompimento de barragens, contaminações químicas de locais de moradia e trabalho, colocando em xeque, quaisquer narrativas sobre sustentabilidade urbana que desconsidere tais vieses sociais (ACSELRAD, 2010; ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004; ALMEIDA, 2018).

Partindo da interlocução com os autores e conceitos acima apresentados, foram discutidos os dados dos indicadores de sustentabilidade na Amazônia e concluiu-se que o processo de urbanização na região permanece sob a lógica das dinâmicas dos ciclos de exploração econômica do território, passando ao largo

dos princípios da sustentabilidade ambiental, do direito à cidade e da justiça ambiental e climática, sinalizando a urgência da disseminação das tecnologias sociais e ancestrais como ferramentas de redução das desigualdades sociais e mitigação dos impactos da crise climática na região.

LIAMES ENTRE A SUSTENTABILIDADE URBANA, O DIREITO À CIDADE E A JUSTIÇA AMBIENTAL

No ano de 1987, a publicação do relatório "Nosso Futuro Comum" - também conhecido como "Relatório Brundtland" - pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento presidida pela médica e ex-Primeira Ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland apresentou de maneira inovadora o conceito de "Desenvolvimento Sustentável". O modelo foi apresentado como alternativa que alertava para a insustentabilidade do desenvolvimento econômico nos moldes defendidos pela tradição econômica hegemônica. Segundo o referido documento, *"o desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades"* (BRUNDTLAND, 1987, p.46).

Para além do alerta para o iminente colapso ambiental provocado pelo uso excessivo da natureza, – classifica como "recursos naturais" - o relatório também destaca ameaça representada pela gigantesca disparidade entre as condições de vida nos países ricos em comparação à permanência do pauperismo nos países subdesenvolvidos, onde milhões de pessoas sobrevivem à margem das condições mínimas básicas que garantam a dignidade humana e o acesso às oportunidades de melhoria de qualidade de vida. São enfatizados os déficits no acesso à saúde, à educação, à alimentação de qualidade, à segurança, entre outras necessidades básicas que precisam ser atendidas com justiça e equidade para que o desenvolvimento econômico seja considerado "sustentável" (BRUNDTLAND, 1987).

Como o termo reivindica o comprometimento com as dimensões econômica, social e ambiental de forma inclusiva e integrada, desde a publicação do Relatório Brundtland, o conceito de sustentabilidade tem sido disputado por diversas matrizes discursivas. Dentre elas: da "eficiência alocativa", que não propõe inovação no uso intensivo da natureza; de "escala", que reconhece a existência de um limite para a capacidade de suporte do planeta; a da "equidade", que converge os princípios da ecologia e da justiça; da "autossuficiência", que traz como princípio básico a autorregulação comunitária dos processos de produção e distribuição material do desenvolvimento econômico; da "ética", que se baseia principalmente na perspectiva de que a perpetuação da raça humana não pode prescindir da continuidade da vida do planeta (ACSELRAD, 1999).

Na atualidade, o modelo de sustentabilidade globalmente em evidência tem sido o proposto pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), da

Agenda 2030 da ONU, segundo o qual o princípio da "prosperidade compartilhada" estabelece o compromisso de *"não deixar ninguém para trás"*. São 17 objetivos transversais e 169 metas que *"buscam concretizar os direitos humanos todos e alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas*", sendo o ODS 11 prevê *"Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis"* (ONU, 2015).

> A Agenda 2030, ao destacar e priorizar a "prosperidade compartilhada", reconhece a necessidade de criar e sustentar um ambiente econômico e social onde todas as pessoas, independentemente de sua origem, gênero, raça, etnia ou condição socioeconômica, tenham acesso igualitário às oportunidades e aos frutos do desenvolvimento. Isso requer a implementação de políticas e medidas que não apenas gerem riqueza, mas também que a distribuam de maneira justa e inclusiva, reduzindo as desigualdades sociais (IPEA, 2024)

Não obstante, historicamente no Brasil as iniciativas práticas de transformação da lógica de exploração econômica remetem antes aos movimentos sociais do que às políticas do Estado, ou às iniciativas do mercado usufrutuárias do selo de "sustentável" (ACSELRAD, 1999; CASTRO, 2019; FERREIRA; RIBEIRO, 2024). Destacam-se as dinâmicas de resistência popular em defesa do território, territorialidades, justiça e equidade, que ressignificam conceitos e estabelecem novas práticas de enfrentamento das desigualdades sociais, transformando as relações de poder no território. Na Amazônia, a sobrevivência do bioma tem secularmente dependido dessas dinâmicas de resistência (HARVEY, 2012; CASTRO, 2019; ALMEIDA, 2008).

A concepção do direito à cidade resulta da luta pela democratização do espaço urbano, da "experiência urbana" na proposição de Henri Lefebvre e David Harvey. Esta noção analisa o nexo entre a dinâmica da urbanização e o capitalismo, partindo da compreensão de que o referido sistema produz e reproduz assimetrias em seu processo ininterrupto de acumulação, resultando em desigualdades na apropriação do espaço urbano e no acesso às benesses do chamado desenvolvimento econômico. Discute-se a supremacia do direito à propriedade privada e da otimização da taxa de lucro sobre os direitos humanos, aqui manifestado sob a materialidade do direito à cidade. Conforme David Harvey:

> O direito à cidade é muito mais do que a liberdade individual de ter acesso a recursos urbanos: é um direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Além disso, é um direito coletivo, e não individual, já que essa transformação depende do exercício do poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de fazer e refazer as nossas cidades, e a nós mesmos, é, a meu ver, um dos nossos direitos humanos mais preciosos e ao mesmo tempo mais negligenciados (Harvey, 2014, p.3).

Portanto, o termo se contrapõe ao reducionismo da concepção de cidadania ao mero acesso individual a um conjunto de mercadorias em detrimento do direito à liberdade do pleno exercício do ser. Busca-se a liberdade relacionada ao acesso equânime às oportunidades proporcionadas pelo progresso econômico, em contraponto ao modelo vigente que contempla apenas a uma parcela privilegiada da população. Afinal, não obstante a improbabilidade de se nascer com uma profissão pré-definida, todos nascemos em uma sociedade com uma divisão social de classe pré-estabelecida na qual estão assentadas as estruturas de acesso às oportunidades que definirão o nível de qualidade de vida de cada agente. Dependendo do grupo social em que se nasce, as chances de se chegar a idade adulta, constituir família e ocupar um cargo bem remunerado chega a ser duas vezes menor do que a da população dos grupos não marginalizados (IBGE, 2023).

Harvey (2014) argumenta que o direito à cidade deve ser operacionalizado como lema político, posto seu poder de evidenciar a conexão entre os agentes que comandam o processo de urbanização e aqueles que se apropriam e utilizam do produto excedente. Deve, portanto, ser entendido como ferramenta para a democratização do controle de novos modos de urbanização, direito humano há muito negado aos despossuídos e marginalizados pelo sistema capitalista.

A questão climática põe em evidência a urgência de se instituir novos modelos de urbanização. O debate sobre o aquecimento global e a incidência criminosa das queimadas por todo país, e de maneira violentamente intensiva sobre a Amazônia às vésperas da realização da Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, que no ano de 2025 será sediada na cidade de Belém do Pará, uma das capitais mais influentes da região, demonstra a fragilidade institucional do Estado em defender o bioma contra o ataque do capital atraído pelos projetos federais de ocupação e integração do território, que resultaram no atual modelo de exploração, dilapidação das riquezas naturais, violência, expropriação de terras tradicionalmente ocupadas e marginalização socioeconômica (CASTRO, 2019; ACSELRAD, 2010; SANTOS, 2024).

Essa problemática aduz ao conceito de *Justiça Climática* que se origina do paradigma da *Justiça Ambiental.* Ambos denunciam a assimetria dos impactos de eventos climáticos extremos, catástrofes e crimes ambientais sobre grupos sociais distintos, geralmente de baixa renda e marginalizados pelo processo de racialização. O fenômeno, contudo, é atravessado pela desigualdade de gênero, trazendo contornos ainda mais alarmantes para a questão da desigualdade multidimensional no país (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004; ALMEIDA, 2022; ALMEIDA, 2018; GUIA PARA A JUSTIÇA CLIMÁTICA, 2023; TENÓRIO, 2024).

O fenômeno atinge populações rurais e urbanas, fazendo com que as especificidades geográficas contribuam para o agravamento dos impactos em cada contexto. Via de regra, as comunidades (rurais ou urbanas) mais intensamente afetadas por processos de desertificação, deslizamentos de terra,

ondas de calor, inundações e/ou secas intensas, enxurradas violentas, sofrem *Injustiça Climática*, uma vez que de maneira regular, os atingidos não são os responsáveis pelas principais atividades causadoras de tais efeitos (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004; ACSELRAD, 2010; MILANEZ; FONSECA, 2011).

Para Henri Acselrad, a justiça ambiental representa a ambientalização das lutas sociais. Podemos acrescentar que a mesma exige um olhar interseccional, posto o atravessamento pelos vieses de classe, raça e gênero, entrelaçando-se assim, com os movimentos das populações periféricas e marginalizadas em busca de justiça e equidade social (ACSELRAD; HERCULANO; PÁDUA, 2004; LEITE LOPES, 2006). O movimento por justiça ambiental reconhece a relação entre as dinâmicas do sistema capitalista e a reprodução das desigualdades socioeconômicas que podem se materializar sob a forma da injustiça ambiental e climática. Os territórios preferenciais para a instalação de empreendimentos que apresentam alto risco de explosão, contaminação ambiental por lançamento de resíduos tóxicos, potencial de erosão, risco de rompimento de barragens e desabamentos estão localizadas nas zonas periféricas das cidades ou próximas de comunidades economicamente vulneráveis, evidenciando assim, a natureza política desses fenômenos (RAMMÊ, 2012; ACSELRAD; PÁDUA, 2004; LEITE LOPES, 2006; TENÓRIO, 2024).

Na Amazônia, de maneira especial no Estado do Amazonas, onde é maior a dependência dos rios para a circulação de pessoas e mercadorias, a crise humanitária toma grandes proporções, uma vez que as comunidades mais impactadas pela crise hídrica provocada pela seca de 2023 e 2024, são comunidades ribeirinhas e de povos tradicionais mais distantes dos centros urbanos. Essas localidades terminam isoladas e desabastecidas de produtos básicos para a sobrevivência e incapazes de acessar serviços médicos para os casos emergenciais (ECOA, 2024). Na zona urbana, a onda de calor impacta com força assimétrica sobre a população de baixa renda, cuja restrição orçamentária impede o aumento do consumo de energia elétrica, ao mesmo tempo em que o impacto da seca sobre a produção de alimentos e sobre a logística de abastecimento, sobre a renda dos agricultores familiares, e encarece os preços dos alimentos, ameaçando a segurança alimentar e nutricional da população de baixa renda.

Partindo dessa perspectiva, as diretrizes do direito à cidade e da justiça ambiental se imbricam enquanto ferramentas políticas promotoras de iniciativas práticas que propõem novos modelos de urbanização que refletem novas formas de ocupação e relação com o meio ambiente e com as pessoas que habitam. Ambos pressupõem a luta pelo direito coletivo de transformar o território, democratizá-lo e torná-lo sustentável, de maneira mais consonante com as diretrizes dos ODS da Agenda 2030 da ONU, do que se tem apurado a partir dos indicadores que medem a eficácia das políticas públicas de promoção da sustentabilidade urbana, via permanência do modelo de urbanização vigente.

INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE URBANA NA AMAZÔNIA

O processo de urbanização da Amazônia decorre das políticas federais de povoamento e integração da região ao resto do país, dentro da dinâmica de abastecimento do resto das outras regiões e do resto do mundo com matérias-primas extraídas do território. Dessa forma, a região foi alvo de sucessivas iniciativas para a salvaguarda dos interesses do capital nacional e estrangeiro, devastaram a região, expropriaram terras e expulsaram a população que originariamente ocuparam o bioma (CASTRO, 2008; LOUREIRO, 2002; MARQUES, 2019; BECKER, 2005; SILVA, 2015).

Edna Castro desta a pluralidade das cidades amazônicas, apontando o equívoco conceitual da percepção das cidades a partir de um modelo padronizado para a sociedade moderna, e defende a possibilidade de construção de diferentes tipos de cidades a partir dos valores, singularidades e simbologias dos indivíduos e grupos sociais que compõem e transformam aquele espaço. A urbanização reflete as processo de acumulação e concentração do capital, a precarização das relações de trabalho, reproduzindo dessa forma, a contradição entre as classes sociais, conflitos e disputas e resistências que redefinem de forma material e simbólica, o uso e a ocupação do espaço (CASTRO, 2008).

Partindo das reflexões acima, e do reconhecimento dos limites dos indicadores de sustentabilidade urbana em captar, mensurar e analisar a totalidade da complexidade da realidade socioeconômica e ambiental no espaço urbano, o presente trabalho optou pela discussão dos indicadores de sustentabilidade urbana na Amazônia a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - módulo Segurança Alimentar (IBGE), e do Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira (IPS) 2023.

A PNAD Contínua - Segurança Alimentar é produzida em parceria com o Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Os dados são coletados com base na Escala Brasileira de Insegurança Alimentar - EBIA. A inclusão da EBIA nas pesquisas domiciliares realizadas pelo IBGE, se deve à necessidade de acompanhamento de indicadores dos ODS, sobretudo o ODS 2 - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável (PNAD CONTÍNUA, 2024).

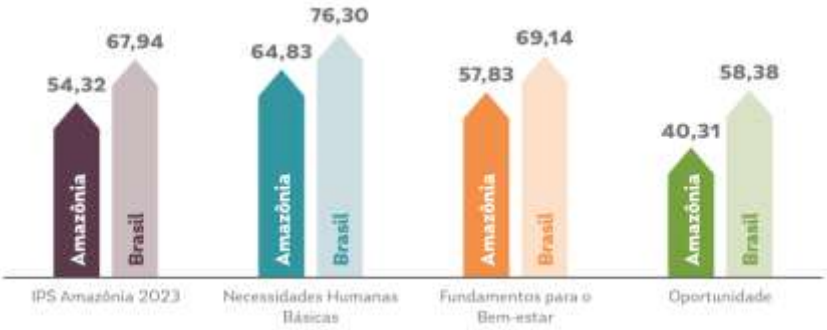
Os domicílios em situação de segurança alimentar (SA) são aqueles cujos moradores informaram ter pleno acesso aos alimentos em quantidade suficiente e em qualidade adequada, inexistindo relato de preocupação ou iminência de sofrer qualquer restrição alimentar no futuro próximo. Estão em situação de insegurança alimentar (IA) leve, os aqueles onde se alega preocupação com o acesso aos alimentos no futuro, e nos quais já se verifica não só o comprometimento da qualidade da alimentação, assim como a adoção de estratégias para manutenção de uma quantidade mínima de alimentos disponíveis. A situação de insegurança alimentar moderada é registrada quando os moradores, em especial, adultos da família, passam a conviver com restrição

quantitativa de alimentos durante o período de referência da pesquisa. Estão em situação de insegurança alimentar grave, os domicílios nos quais os membros adultos e as crianças (quando existentes) passaram por privação severa do consumo de alimentos, podendo chegar à sua face mais severa, a fome (PNAD CONTÍNUA, 2024).

A PNAD Contínua no ano de 2023 aponta a permanência de desigualdades por faixa etária, regiões, classe, raça e gênero no país. Sendo que os domicílios brasileiros em situação de maior vulnerabilidade são aqueles chefiados por mulheres negras, observando-se que as Regiões Norte e Nordeste concentram os piores índices de SA. O Norte, região que abriga sete dos nove estados que compõem a Amazônia Legal, apresentou a menor proporção de domicílios particulares em situação de SA (60,3%), abaixo da apresentada pela Região Nordeste (61,2%). Foi observada IA leve em cerca de ¼ (23,7%) dos domicílios do Norte, sendo que em comparação com a taxa observada na Região Sul (2,0%), a Região Norte apresentou cerca de quatro vezes mais domicílios convivendo com a IA grave (7,7%), indicando a permanência das desigualdades regionais no acesso a alimentos, conforme observado nas pesquisas realizada anteriormente pelo IBGE.

Já o Índice de Progresso Social na Amazônia Brasileira (IPS), definido como método de mensuração holística da performance social e ambiental de um território, pode ser aplicado para países, estados ou municípios, sendo adotado globalmente sob a liderança da Social Progress Imperative (SPI) (IPS AMAZÔNIA, 2024). É composto por indicadores exclusivamente sociais e ambientais agregados em três dimensões (Necessidades Humanas Básicas; Fundamentos para o Bem-estar; e Oportunidades) e 12 componentes: Nutrição e Cuidados Médicos Básicos; Água e Saneamento; Moradia; Segurança Pessoal; Acesso ao Conhecimento Básico; Acesso à Informação e Comunicação; Saúde e Bem-estar; Qualidade do Meio Ambiente; Direitos Individuais; Liberdades Individuais e de Escolha; Inclusão Social; e Acesso à Educação Superior, conforme ilustrado na Figura 1. Desde 2014, sob a liderança do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon) com apoio da SPI e Fundação Avina, vem sendo adaptado para a Amazônia Legal (IPS AMAZÔNIA, 2024).

Figura 1: Resultado geral e por dimensões do IPS Amazônia 2023.



Fonte: IPS AMAZÔNIA, 2023.

Partindo da Figura 1, observa-se que os resultados obtidos para a Amazônia referentes ao ano de 2023, demonstram a urgência da necessidade de implementação de medidas que visem o desenvolvimento sustentável, o direito à cidade e a justiça ambiental. A pontuação geral da Amazônia 2023 atingiu nota igual a 54,32, abaixo da média geral do IPS Brasil (67,94), sendo que a melhor pontuação geral média (64,83) corresponde à Dimensão Necessidades Humanas Básica, enquanto a Dimensão Oportunidades apresenta o pior resultado (40,31). 6 dos 12 IPS Amazônia 2023 (Água e Saneamento; Segurança Pessoal; Acesso à Informação e Comunicação; Direitos Individuais e Acesso à Educação Superior) apresentaram índice médio inferior a 60, considerado baixo. O problema crônico da violência na Amazônia se reflete na alta taxa de homicídios nos municípios (53,06). Como agravante, o componente Qualidade do Meio Ambiente apresenta tendência decrescente desde 2014, refletindo o aumento do desmatamento que apresentou pontuação de 63,96. A Tabela 1 ilustra o desempenho das dimensões por estados, com resultados obtidos a partir da média aritmética dos 772 municípios que compõem a Amazônia Legal.

Tabela 1: IPS Amazônia 2023 e as dimensões para os estados (resultados obtidos com a média aritmética dos IPS dos 772 municípios da Amazônia)

Estados	IPS Amazônia 2023	Necessidades Humanas Básicas	Fundamentos para o Bem-estar	Oportunidades
Acre	52,99	64,46	58,90	35,60
Amapá	55,58	62,53	62,12	42,10
Amazonas	55,06	68,96	59,65	36,59
Maranhão	53,21	63,51	55,33	40,79
Mato Grosso	57,38	66,52	61,15	44,45
Pará	52,68	62,31	54,71	41,03
Rondônia	56,71	65,25	60,28	44,60
Roraima	53,19	62,74	60,95	35,88
Tocantins	53,34	66,02	58,22	35,79
Amazônia	**54,32**	**64,83**	**57,83**	**40,31**
Brasil	**67,94**	**76,30**	**69,14**	**58,38**

Fonte: IPS Amazônia 2023.

Nenhum dos estados da Amazônia Legal superou a média nacional. Mato Grosso (57,38), Rondônia (56,71), Amapá (55,58) e Amazonas (55,06) são os estados com os índices ligeiramente acima do IPS Amazônia 2023 (54,32), enquanto os demais estados obtiveram notas inferiores às da Amazônia como um todo.

Observa-se a partir da tabela que a dimensão Oportunidades, que abrange: Direitos Individuais; Liberdade Individual e de Escolha; Acesso à Educação Superior; e Inclusão Social (violência contra indígenas; violência contra mulheres; e violência infantil), apresentou o pior desempenho para o conjunto de dados agregados. Cumpre destacar que a dimensão violência inclui os homicídios que estão relacionados aos conflitos envolvendo a questão agrária, além de outras disputas envolvendo povos e comunidades tradicionais, pequenos proprietários rurais e os donos do capital. Além disso, a dimensão também fornece indicador do progresso em direção à redução das desigualdades raciais e gênero, metas dos ODS da Agenda 2030.

TECNOLOGIAS SOCIAIS E ANCESTRAIS CAPAZES DE PROMOVER A SUSTENTABILIDADE URBANA, O DIREITO À CIDADE E A JUSTIÇA AMBIENTAL NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

Os resultados acima apresentados a partir dos indicadores de sustentabilidade urbana demonstram a necessidade de implementação de modelos de urbanização mais democráticos que possibilitem o direito coletivo de transformar o espaço urbano, assegurando assim, a justiça ambiental para todos os habitantes do território. As tecnologias sociais e ancestrais podem ser uma poderosa ferramenta de promoção de transformação da lógica de produção, apropriação e distribuição de excedentes.

O conhecimento ancestral se caracteriza, sobretudo, pela perpetuidade via oralidade. O conhecimento é repassado entre as gerações por meio da memória vivificada através de conversas, histórias, ensinamentos de vida, provérbios, entre outros. Esses saberes envolvem simbolismos culturais, por vezes transmitidos por meio de rituais de aprendizagem, transformando-se em ferramenta política de resistência, ressignificação e transformação de realidades.

Essas tecnologias contemplam múltiplas estratégias adaptadas às necessidades e especificidades econômicas, ambientais, políticas e socioculturais do contexto social, sendo consideradas estratégias territorializadas de resistência e promoção da justiça climática. Não obstante, orientam a reflexão inspiradora para a busca de solução em outros territórios (GUIA PARA A JUSTIÇA CLIMÁTICA, 2023).

Partindo dessa perspectiva, a Casa Fluminense lançou em 2023, a primeira edição do Guia para Justiça Climática, iniciativa cujo objetivo era sistematizar esquematicamente as experiências de práticas, soluções e tecnologias sociais e

ancestrais desenvolvidas em bairros, favelas e periferias do Rio de Janeiro, localidades que embora ignoradas pelo poder público, buscaram estratégia de enfrentamento aos desastres climáticos através de iniciativas que promovem a adaptação e/ou mitigação dos impactos ambientais sofridos por quem menos contribui para as mudanças climáticas (GUIA PARA A JUSTIÇA CLIMÁTICA, 2023). As experiências como as da Casa Fluminense evidenciam o potencial do movimento coletivo para a autonomia de transformar o espaço urbano.

Dentre as tecnologias sociais e ancestrais postas em prática pelo país estão as estratégias das cozinhas solidárias sustentáveis, escolas comunitárias, os projetos agroecológicos de produção de hortas urbanas, projetos de resgate cultural e incentivo da valorização do senso de pertencimento, as iniciativas de criação de bibliotecas populares e de estímulo à leitura e à escrita popular, iniciativas coletivas de educação ambiental que promovem as boas práticas de descarte e reciclagem de rejeitos, evitando a contaminação das águas e do solo, além de reduzir a possibilidade de alagamentos ocasionados por acúmulo de lixo, entre outras. Algumas das tecnologias citadas envolvem projetos de cultivo, preparo e distribuição de alimentos, além da capacitação profissional de mulheres, promovendo a segurança alimentar e nutricional, a mitigação do problema da fome, enquanto contribui para a redução da violência e a melhoria da qualidade de vida.

Contraditoriamente, o grande desafio para o desenvolvimento das tecnologias sociais não é o custo de sua implementação, mas a mobilização social na busca pela melhoria coletiva da qualidade de vida dos habitantes do território, o rompimento da lógica individualista da maximização do consumo e do bem-estar individual, enquanto requisito para a quebra do paradigma da impotencialidade das minorias em transformar a sua própria realidade e romper com o ciclo de acumulação desigual do excedente econômico e consequentemente, da apropriação desigual do meio ambiente urbano. É nesse sentido que se faz mister a ampliação da discussão de concepções críticas da noção de desenvolvimento sustentável, trazendo à luz as concepções nascidas dos movimentos de luta por justiça e equidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a noção de desenvolvimento seja empregado a partir de várias matrizes discursivas que obscurecem a compreensão do conceito, o mesmo tem sido empregados de maneira prática e efetiva pelos movimentos de luta por justiça e equidade social, podendo ser melhor assimilado quando associado a noções críticas derivadas dos movimentos sociais como a concepções de direito à cidade e de justiça ambiental e climática, com grande potencial de efetividade prática para a promoção da verdadeira sustentabilidade urbana que vá além da disputa pelo direito individual ao consumismo. Destaca-se que os conceitos

acima discutidos apresentam liames conceituais que permitem a sua utilização conjunta enquanto ferramenta política no combate às desigualdades sociais.

Os indicadores de sustentabilidade urbana analisados indicam a permanência de desigualdades históricas na região, sendo que a pontuação geral da Amazônia 2023 atingiu nota igual a 54,32, abaixo da média geral do IPS Brasil (67,94) e nenhum dos estados da Amazônia Legal superou a média nacional. Mato Grosso (57,38), Rondônia (56,71), Amapá (55,58) e Amazonas (55,06) são os estados com os índices ligeiramente acima do IPS Amazônia 2023 (54,32), enquanto os demais estados obtiveram notas inferiores às da Amazônia, evidenciando a existência de grandes entraves para consecução das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, cujo ODS 11 prevê cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.

Conclui-se a partir do exposto que o processo de urbanização da Amazônia passa ao largo dos princípios da sustentabilidade urbana, do direito à cidade e da justiça ambiental, sinalizando a urgência da disseminação das tecnologias sociais e ancestrais como ferramentas para mitigação das desigualdades e dos impactos da crise climática na região.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. Discursos da Sustentabilidade. *R. B. Estudos Urbanos e Regionais*, nº 1. Maio de 1999.

ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos avançados, 24 (68), 2010*.

ACSELRAD, Henri; HERCULANO, Selene; PÁDUA, José Augusto. **A justiça ambiental e a dinâmica das lutas socioambientais no Brasil: uma introdução**. In: ACSELRAD, H. HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. Justiça ambiental e cidadania. Rio de Janeiro: Relume do Mará: Fundação Ford, 2004.

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte – MG: Letramento, 2018. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faixinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. 2. ed. Manaus: PPGSCA; UFAM, 2008.

BRUNDTLAND, G. **Nosso futuro comum**. São Paulo: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1987.

CASTRO, Edna. M. Ramos. **Sociedade, Território e Conflitos:** a Br 163 em Questão. 1. ed. Belém: NAEA; UFPA, 2008.

ECOA. Eventos climáticos extremos na América do Sul. 2024.Disponível em: https://ecoa.org.br/eventos-climaticos-extremos-na-america-do-sul/. Acessado em: Jul/2024.

FERREIRA, J. Ângelo; RIBEIRO, E. F. de C. Uma análise crítica ao mecanismo de desenvolvimento limpo e seu desdobramento financista. **Revista e-TECH:**

Tecnologias para Competitividade Industrial - ISSN - 1983-1838, *[S. l.]*, v. 6, n. 2, p. 51–68, 2013.
GUIA PARA A JUSTIÇA CLIMÁTICA**: tecnologias sociais e ancestrais de enfrentamento do racismo ambiental na região metropolitana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Casa Fluminense, 2023.
HARVEY, David. O direito à cidade. *Lutas Sociais*, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez. 2012.
HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
IPS Amazônia 2023. Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: resumo executivo. 4. ed. Belém, PA: Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia, 2023.
LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.
LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir. Estudos Avançados, [S. l.], v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.
MARQUES, Gilberto. Amazônia: riqueza, degradação e saque. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando o nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Nova Iorque: UN; 2015.
PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA: **segurança alimentar**: 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INDICADORES DE SUSTENTABILIDADE URBANA: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Zacarias Augusto Rungo[169]

RESUMO

O artigo em questão realiza uma análise da sustentabilidade urbana, sublinhando a relevância de uma abordagem transdisciplinar. A revisão sistemática da literatura disponível revelou a complexidade e os desafios inerentes à compreensão dos conceitos de "desenvolvimento sustentável" e "sustentabilidade" no contexto urbano, os quais visam a criação de espaços comprometidos com o bem-estar dos habitantes, resiliência e preservação ambiental. Os indicadores de sustentabilidade urbana, de natureza contextual, abrangem as dimensões social, econômica e ambiental, com uma tendência observada para o uso de indicadores compostos. Ressalta-se a importância de uma abordagem transdisciplinar e ética na implementação de iniciativas urbanas sustentáveis. Para estudos futuros, é imperativo aprofundar as metodologias de concepção de indicadores, dada a disparidade teórica identificada na literatura.

Palavras-chave: Sustentabilidade Urbana. Desenvolvimento sustentável. Indicadores de sustentabilidade.

INTRODUÇÃO

A sustentabilidade urbana, um conceito emergente desde os séculos XVIII e XIX devido à escassez de recursos frente ao aumento populacional (BECKER, 2012) tornou-se ainda mais preponderante com a Agenda 2030 da ONU e seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O ODS 11, que visa cidades inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis, ressalta a urgente necessidade de desenvolver indicadores eficazes para mensurar a sustentabilidade urbana (UNITED NATIONS, 2015)). VERMA; RAGHUBANSHI, (2018) apontam a urbanização como uma das questões cruciais na interação humano-ecossistema, enquanto destacam a combinação de desenvolvimento econômico, progresso social, conservação ambiental e justiça social como componentes essenciais da sustentabilidade urbana.

Este artigo surge no âmbito dos Seminários Metodológico e Teórico do Programa Doutoral em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento e pretende:

[169] Doutorando em Sustentabilidade Social e Desenvolvimento pela Universidade Aberta de Lisboa (Uab), Mestre em Gestão Ambiental pela Universidade Pedagógica (UP), Assistente Universitário na Universidade Save, Moçambique, zacariasaugustorungo0@gmail.com.

(1) analisar a relação entre Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade urbana; (2) identificar os indicadores necessários para avaliar a sustentabilidade urbana; e (3) examinar a implementação de uma abordagem transdisciplinar na sustentabilidade urbana. As dificuldades em definir e delimitar claramente esses conceitos multifacetados, assim como a seleção apropriada de indicadores, são desafios abordados neste estudo.

A metodologia adotada inclui uma revisão sistemática da literatura em bases como Google Acadêmico e Google Scholar, utilizando termos-chave em inglês que circundam a temática da sustentabilidade urbana. O artigo está estruturado em quatro seções além da introdução e conclusão: (i) Desenvolvimento Sustentável versus Sustentabilidade; (ii) Indicadores de Sustentabilidade; (iii) Indicadores Urbanos; e (iv) Abordagem Transdisciplinar na Sustentabilidade Urbana.

BREVE DISCUSSÃO CONCEITUAL

Desenvolvimento Sustentável: Interpretações e Desafios Conceituais

O conceito de desenvolvimento sustentável tem inúmeras interpretações, e não há uma definição universalmente aceita (VERMA; RAGHUBANSHI, 2018). O Relatório Brundtland de 1987 definiu o desenvolvimento sustentável como atender às necessidades atuais sem comprometer o futuro, buscando melhorar a qualidade de vida ao utilizar recursos naturais de maneira a garantir as necessidades futuras. A partir da segunda metade do século XX, a ideia de desenvolvimento sustentável tornou-se crucial, refletindo uma necessidade de inclusão das questões ambientais na política econômica (DRESNER, 2002) Com o tempo, a conscientização sobre os impactos ambientais levou ao entendimento de que o desenvolvimento econômico deve estar equilibrado com a proteção ambiental, promovendo uma abordagem integrada que contemple aspectos econômicos, sociais e ambientais (LELE, 2013)

LELE (2013) destaca que o conceito de desenvolvimento sustentável é atraente devido à sua abrangência, permitindo a inclusão de diferentes perspectivas. Para JIMÉNEZ-ACEITUNO et al., (2020), integrar as dimensões econômica, social e ecológica é um objetivo comum, já que sistemas humanos e naturais estão interligados e demandam tratamento holístico.

Sustentabilidade: Abordagens Fraca e Forte e Implicações Éticas

A sustentabilidade, por outro lado, é um conceito debatido e frequentemente considerado "vago" TURCU, (2013)). Inclui, idealmente, o triple bottom line, mas sua definição frequentemente falha em integrar a dimensão ambiental (VERMA; RAGHUBANSHI, 2018) Segundo TURCU, (2013) a sustentabilidade é uma escolha normativa, não um conceito concreto.

Esse debate originou-se em DAVIDSON (2014) a distinção da sustentabilidade em fraca, aquela baseada na substituibilidade infinita do capital e forte, que se apoia na não-substituibilidade do capital natural. (DAVIDSON, 2014) propôs que a sustentabilidade forte respeita limites ambientais e sociais, assegurando o futuro, enquanto a sustentabilidade fraca visa apenas o crescimento econômico, negligenciando impactos ambientais e sociais.

PELENC, (2015) observa que a dicotomia fraca-forte limita a compreensão da diversidade de abordagens de sustentabilidade, não capturando todas as nuances e complexidades inter-relacionadas das dimensões ambientais, sociais e econômicas. Portanto, embora a dicotomia forneça um guia dominante para pensar a sustentabilidade, não abrange toda a gama de alternativas (DAVIDSON, 2014) Ainda assim, reconhecer as incertezas e irreversibilidades pode inspirar a aplicação de um princípio de precaução quanto ao uso de capital natural.

Debatendo as visões de sustentabilidade, HOPWOOD; MELLOR; O'BRIEN, (2005) destacam que, enquanto a sustentabilidade fraca vê capital natural e manufaturado como intercambiáveis graças à tecnologia, a sustentabilidade forte defende que o capital produzido não substitui processos vitais, como a fotossíntese. O conceito de "sustentabilidade" se torna ainda mais desafiante quando combinado com "desenvolvimento", desviando o foco para o desenvolvimento econômico (VERMA; RAGHUBANSHI, 2018)

HOPWOOD; MELLOR; O'BRIEN, (2005) também realçam que a promoção da ciência e tecnologia como solução para problemas socioambientais foi, historicamente, equivocada. Apesar disso, a compreensão das dimensões do Desenvolvimento Sustentável continua vital para a sociedade e o ambiente.

Para LENA; DO NASCIMENTO, (2012)), sustentabilidade é um campo de disputa entre agentes diversos, refletindo perspectivas variadas sobre nossa sociedade e futuro civilizacional. Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável possuem características que incluem segurança econômica, integridade ambiental e qualidade de vida (TURCU, 2013). Embora ocorra consenso na necessidade de mudança na sociedade, debates persistem sobre a natureza, ferramentas, e agentes de desenvolvimento sustentável (HOPWOOD; MELLOR; O'BRIEN, 2005)

Segundo BECKER, (2023) a sustentabilidade não é apenas uma questão técnica, mas também um desafio ético. Vai além da eficiência técnica e inclui valores como responsabilidade e equidade, elementos imprescindíveis na consideração dos potenciais compromissos e conflitos entre as dimensões da sustentabilidade.

SUSTENTABILIDADE URBANA

A temática da sustentabilidade urbana é considerada uma das mais "difíceis e controversas" em termos de "interpretação e aplicação" (ZENG et al., 2022). Diversas iniciativas têm sido implementadas para guiar a transformação

de cidades em direção a práticas mais sustentáveis (GUGERELL; RADINGER-PEER; PENKER, 2023). Transformações para a sustentabilidade requerem "mudanças paradigmáticas não apenas nas tecnologias, mas também nos valores, nas instituições, nas políticas e nos padrões de consumo" (ZOLLER, 2013, p. 8).

WADDINGTON ET AL. (1994) destacam que "uma abordagem integrada e holística para a sustentabilidade urbana é fundamental, considerando que as cidades são interdependentes e suas ações têm repercussões globais", mesmo diante de visões neoliberais que priorizam o progresso tecnológico como solução para problemas sociais e ambientais.

A avaliação da sustentabilidade exige um conjunto preciso de indicadores que diferem daqueles usados para medir a qualidade de vida e o desempenho econômico (LENA; DO NASCIMENTO, 2012). WADDINGTON ET AL. (1994) alertam que "a falta de um consenso sobre os indicadores de sustentabilidade pode levar a uma avaliação inadequada das políticas urbanas". Muitos autores utilizam listas de verificação "ad-hoc" como ferramentas sistemáticas para abordar questões de sustentabilidade ((WOODHOUSE et al., 2018). Essas listas se dividem entre avaliar desempenho de indicadores individuais e do conjunto de indicadores como um todo (GEBARA et al., 2024)

Conforme VERMA; RAGHUBANSHI, (2018) medir o progresso rumo ao desenvolvimento sustentável ou insustentável requer quantificar dimensões que representam tal progresso. As principais dimensões da sustentabilidade urbana (ambientais, econômicas e sociais) são representadas por variados indicadores (ZENG et al., 2022). A interconexão dessas dimensões é crucial, pois a degradação em uma área pode impactar negativamente outras (WADDINGTON ET AL., 1994).

A dimensão ambiental é fundamental para a sustentabilidade urbana (ZENG et al., 2022) sendo o meio ambiente a base do funcionamento urbano e da qualidade de vida (LISA CLODOVEO et al., 2022). Degradação ambiental impacta a saúde populacional, desenvolvimento econômico e social, bem como a infraestrutura urbana (PRASAD; BANSAL, 2015). Assim, "a proteção e restauração dos ecossistemas urbanos devem ser prioritárias nas políticas de desenvolvimento sustentável" (WADDINGTON ET AL., 1994).

Quanto à sustentabilidade social, ZENG et al., (2022) observa que ela é frequentemente negligenciada comparada às dimensões ambientais e econômicas. Para promover resultados de longo prazo, todas as três dimensões devem ser abordadas igualmente. Sustentabilidade social se alcança quando iniciativas e alianças promovem a capacidade das gerações de criar comunidades saudáveis e sustentáveis. Ela abrange indicadores do domínio físico, como acesso a recursos naturais e infraestrutura, e social, como equidade e inclusão.

A sustentabilidade econômica envolve o planejamento de recursos e define valor econômico atual e potencial futuro. Termo refere-se à forma como gerimos recursos para produzir valor a longo prazo, através de uso, regeneração e reciclagem (HABERL et al., 2011) Indicadores como crescimento do PIB, criação

de empregos e eficiência energética são relevantes. Resiliência econômica, ou seja, a capacidade de se adaptar a crises sem comprometer a sustentabilidade, também é essencial (DO NASCIMENTO, 2012)

Desenvolvimento urbano sustentável pode incluir melhorias na qualidade de vida, minimização de consumo energético, transportes sustentáveis, proteção ambiental, uso de energias renováveis, e justiça ambiental (VERMA; RAGHUBANSHI, 2018). Para ZENG et al., (2022) sustentabilidade urbana envolve justiça interjecional, equidade Intra geracional, proteção de recursos naturais, viabilidade econômica e satisfação de necessidades humanas fundamentais.

Segundo (PRASAD; BANSAL, 2015) indicadores de sustentabilidade urbana devem identificar fatores e inter-relações dentro dos sistemas urbanos e gerar respostas comportamentais a nível individual e institucional. Na escolha de indicadores, devem-se considerar critérios como relevância, clareza e incentivo à mudança de atitudes (BRAGANÇA; CONDE; ENGEL DE ALVAREZ, 2017). Embora indicadores ajudem a medir o progresso rumo à sustentabilidade, sua aplicação varia entre cidades. Cada cidade possui definições distintas de sustentabilidade; indicadores de uma cidade podem não ser adequados para outra (BRAGANÇA; CONDE; ENGEL DE ALVAREZ, 2017).

Indicadores da sustentabilidade urbana

Os indicadores de sustentabilidade urbana transformaram-se em instrumentos cruciais para a avaliação e promoção de práticas sustentáveis nas cidades modernas. Conforme discutido por WADDINGTON ET AL. (1994), esses indicadores emergiram amplamente durante conferências das Nações Unidas, notadamente a 'Agenda 21', que visava estabelecer diretrizes para o desenvolvimento sustentável global. Esses indicadores atuam como sinais que refletem a complexidade dos sistemas urbanos, fornecendo dados essenciais sobre suas características e dinâmicas.

Diversas organizações internacionais, incluindo o Centro das Nações Unidas para a Humanidade, a Comissão das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, o Banco Mundial, a OCDE, a OMS e a Agência Europeia do Ambiente, têm empenhado esforços no desenvolvimento desses indicadores para avaliar a sustentabilidade urbana (PRASAD; BANSAL, 2015). Exemplos práticos incluem o Índice de Prosperidade da ONU, Índice de Cidades Sustentáveis, Índice IESE de Cidades em Movimento, e tantos outros, que têm sido aplicados globalmente, permitindo análises abrangentes das condições urbanas e auxiliando na formulação de políticas públicas que melhorem a qualidade de vida e preservem o meio ambiente.

De acordo com DE FÁTIMA MARTINS; CÂNDIDO, (2015) os indicadores são ferramentas críticas que capturam as características do ambiente urbano, revelando a (in)sustentabilidade das áreas urbanas e embasando políticas

públicas e processos de desenvolvimento. Castanheira e Bragança (2012) sugerem que esses indicadores funcionam como medidas normativas que revelam a distância entre o estado atual e um estado de referência desejado. (VERMA; RAGHUBANSHI, 2018) identificam uma gama de indicadores na avaliação da sustentabilidade urbana, categorizados em setores como qualidade de vida, consumo energético, transportes, proteção ambiental, e mais.

Os indicadores facilitam a identificação de áreas que necessitam de melhoria, monitoramento do progresso e formulação eficaz de políticas públicas. A incorporação de fatores sociais, econômicos e ambientais cria uma visão abrangente da sustentabilidade urbana, equipando gestores com dados para decisões informadas em prol de um desenvolvimento verdadeiramente sustentável.

Segundo TURCU, (2013) o desenvolvimento de conjuntos de indicadores de sustentabilidade envolve uma escolha entre dois "sistemas metodológicos": um sistema liderado por especialistas, com raízes positivistas, e abordagens lideradas por cidadãos, baseadas em filosofias participativas. O primeiro tende a priorizar dados quantitativos, frequentemente negligenciando nuances qualitativas críticas para o entendimento de sustentabilidade em contextos específicos (WADDINGTON ET AL., 1994). Já o segundo, segundo WADDINGTON ET AL. (1994), "promove maior inclusão e engajamento comunitário, permitindo que vozes locais influenciem as decisões."

BUNDERS; BUNDERS; ZWEEKHORST, (2015) discutem a "democracia do conhecimento," que valoriza contribuições de conhecimento de grupos leigos e a inclusão explícita de atores não dominantes nas decisões políticas. Os indicadores, conforme WADDINGTON ET AL. (1994), não são apenas ferramentas de medição, mas também meios de comunicação que facilitam o diálogo entre *stakeholders*. "A participação ativa de todos os *stakeholders* é essencial para legitimar socialmente as políticas de sustentabilidade," reforçam os autores.

A justificação de sustentação para os sistemas de indicadores reflete-se em sua habilidade de revelar a realidade urbana e orientar políticas públicas para cidades mais sustentáveis (DE FÁTIMA MARTINS; CÂNDIDO, 2015). Todavia, o uso dos indicadores sem ações concretas e políticas robustas é insuficiente para promover a sustentabilidade de forma holística (WADDINGTON ET AL., 1994).

Desde sua adoção, os indicadores de sustentabilidade urbana geraram discussões sobre seu desenvolvimento (TURCU, 2013) A sustentabilidade urbana carece de uma definição fechada, sendo vital compreender seu papel para torná-la mais operacional e mensurável, por meio da criação de indicadores que capturem as particularidades do ambiente urbano (DE FÁTIMA MARTINS; CÂNDIDO, 2015). (VERMA; RAGHUBANSHI, 2018) corroboram que os indicadores ajudam a alcançar objetivos de sustentabilidade, comunicando aos decisores políticos e ao público o estado atual do ambiente e áreas prioritárias para ação.

Indicadores simples medem fenômenos singulares, enquanto os compostos formam índices abrangentes com base em pesos atribuídos. A "pegada ecológica" é um dos indicadores sociais notáveis, inicialmente usado em 1992 para mensurar a pegada humana nos recursos da Terra, demonstrando que ultrapassamos limites ecológicos (PROLI, 2011)

Os índices compostos são reconhecidos como ferramentas úteis para políticas de sustentabilidade, permitindo uma avaliação holística das cidades (WADDINGTON ET AL., 1994). Desde 2015, índices como o Índice de Prosperidade da ONU têm ganhado destaque, embora não haja consenso sobre o número de indicadores necessários para avaliar sustentabilidade urbana, com ferramentas existentes apresentando frequentemente listas extensas e ocasionalmente redundantes (BRAGANÇA; CONDE; ENGEL DE ALVAREZ, 2017)

A seleção e priorização cuidadosa dos indicadores, além da integração de diferentes perspectivas e a colaboração entre diversos atores, são essenciais para sucesso das estratégias de sustentabilidade urbana (WADDINGTON ET AL., 1994).

Abordagem transdisciplinar na sustentabilidade urbana

A integração transdisciplinar do conhecimento visa combinar saberes científicos e sociais para enfrentar problemas sociais complexos e promover a sustentabilidade (GUGERELL; RADINGER-PEER; PENKER, 2023). As transições urbanas para a sustentabilidade exigem a aplicação do conhecimento científico (KAREEM et al., 2022). Contudo, dada a multiplicidade de desafios, a abordagem transdisciplinar torna-se necessária para uma análise abrangente e integrada dos indicadores de sustentabilidade.

De acordo com (BUNDERS; BUNDERS; ZWEEKHORST, 2015) a abordagem transdisciplinar liberta o conhecimento das fronteiras disciplinares e resolve problemas sem o viés de disciplinas específicas, explorando desenvolvimentos ultracientíficos. Trata-se de uma forma de ciência colaborativa com a sociedade, onde sinergias emergem durante o processo de pesquisa, aproveitando as divergências de perspectivas para enriquecer o conhecimento (KAREEM et al., 2022). LANG ET AL. (2012) distinguem entre inter e transdisciplinaridade, notando que ambas buscam conectar disciplinas para resolver problemas complexos, embora com propósitos e alcances distintos. Quando se discute a temática de indicadores de sustentabilidade urbana, é crucial considerar a complexidade e a conexão entre fatores diversos que influenciam a sustentabilidade das cidades. Um planejamento urbano "participativo, integrado e sustentável" depende de um conhecimento que seja tanto inter quanto transdisciplinar.

A sustentabilidade não abrange apenas questões ambientais, mas também sociais, econômicas, entre outras, resultando em um conceito disputado quanto

a seus significados (BECKER, 2023; BUNDERS; BUNDERS; ZWEEKHORST, 2015) Para que a sustentabilidade alcance uma escala global, é necessário compreender as interpretações culturais subjacentes ao desenvolvimento sustentável, já que grupos sociais têm perspectivas variadas sobre o meio ambiente, moldadas por cultura, valores, interesses econômicos e educação.

Uma característica vital na transversalidade disciplinar é o diálogo inter-transdisciplinar, que facilita a interação entre diferentes campos do conhecimento. Através do diálogo, pode-se compartilhar experiências e perspetivas diversas, enriquecendo a compreensão e práticas de sustentabilidade (LANG ET AL., 2012).

Debates recentes apontam que a transdisciplinaridade promove uma compreensão melhor e soluções mais eficazes para problemas de sustentabilidade (BUNDERS; BUNDERS; ZWEEKHORST, 2015). KAREEM et al., (2022) veem-na como uma abordagem que estimula a ação coletiva e auto-empoderamento rumo a transformações sociais sustentáveis. Embora a interdisciplinaridade esteja ganhando centralidade nas agendas de pesquisa, reconhecendo-a como pré-condição para sustentabilidade (LANG ET AL., 2012), ainda há divisões arraigadas entre disciplinas que levam a compreensões incompletas sobre mudanças globais que impactam sociedades.

(FOKDAL et al., 2021) afirmam que o ambiente urbano é ideal para explorar desafios da integração de diversas fontes de conhecimento, envolvendo múltiplas disciplinas e atores, visando dar sentido a problemas e soluções interdependentes, tanto teórica quanto praticamente. A integração transdisciplinar do conhecimento é naturalmente influenciada por desigualdades de poder dentro e entre disciplinas, além das divisões entre ciência e prática.

(FOKDAL et al., 2021) definem seis categorias de métodos para a integração transdisciplinar de conhecimento: (a) definição de conceitos e quadros teóricos interdisciplinares; (b) formulação de questões de pesquisa a partir de problemas sociais; (c) desenvolvimento de métodos integrativos, revisando e adaptando métodos inter e transdisciplinares; (d) desenho de procedimentos de avaliação com critérios múltiplos; (e) desenvolvimento de modelos que articulem descrições teóricas e empíricas; e (f) criação de objetos fronteiriços para aprimorar a compreensão mútua.

As aplicações das abordagens transdisciplinares em sustentabilidade devem considerar os papéis e responsabilidades variados dos pesquisadores em ciências sociais durante o processo de integração do conhecimento, cientes dos conflitos que podem surgir (LANG ET AL., 2012).

A transdisciplinaridade não apenas facilita a integração de conhecimentos diversos, mas também cria novos paradigmas de aprendizagem colaborativa, essencial para abordar a complexidade dos desafios de sustentabilidade no contexto urbano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação conceitual entre Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade no contexto urbano é crucial para a promoção de cidades mais resilientes, equitativas e ecologicamente corretas. O Desenvolvimento Sustentável busca equilibrar aspectos econômicos, sociais e ambientais, assegurando que as necessidades atuais sejam atendidas sem comprometer a capacidade das futuras gerações de satisfazerem suas próprias demandas. Em contraste, a Sustentabilidade refere-se à capacidade de um sistema urbano de se manter ao longo do tempo, garantindo qualidade de vida para seus habitantes e o uso sustentável dos recursos naturais, tanto dentro de seus limites quanto em suas áreas circundantes.

Para avaliar a sustentabilidade urbana, é vital utilizar uma variedade de indicadores que abrangem múltiplas dimensões, incluindo aspectos ambientais, econômicos, sociais e tecnológicos. Esses indicadores devem ser adaptados às especificidades culturais e contextuais de cada localidade para refletir com precisão a complexidade dos sistemas urbanos. Além disso, a incorporação de uma abordagem transdisciplinar é essencial para aprofundar o conhecimento sobre sustentabilidade urbana, dado que as questões urbanas são complexas e interconectadas, exigindo a integração de diferentes áreas do conhecimento para desenvolver soluções eficazes e abrangentes.

Sugere-se que estudos futuros investiguem o impacto de políticas públicas sustentáveis implementadas em diferentes contextos urbanos. São estudos que podem fornecer dados valiosos sobre práticas eficazes e identificar áreas que necessitam de melhorias, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais adaptadas e eficientes na promoção da sustentabilidade urbana.

REFERÊNCIAS

BECKER, C. U. Limits and potential of traditional moral philosophy and current ethics: Some arguments for the need for a new type of sustainability ethics. In: Sustainability ethics and sustainability research. 2012. p. 21–32.

BECKER, C. U. Ethical underpinnings for the economy of the Anthropocene: Sustainability ethics as key to a sustainable economy. Ecological Economics, v. 211, 1 set. 2023.

BRAGANÇA, L.; CONDE, K. M.; ENGEL DE ALVAREZ, C. Proposta de indicadores de avaliação de sustentabilidade urbana para países Latino-americanos. 2017. Disponível em: http://www.deepask.com.br/goes?page=Veja-mapa-mundial-da-populacao-urbana-por-pais. Acesso em: [12 de 9 de 2024].

BUNDERS, J. F. G.; BUNDERS, A. E.; ZWEEKHORST, M. B. M. Challenges for transdisciplinary research. In: Global sustainability: Cultural perspectives and challenges for transdisciplinary integrated research. [S.l.]: Springer International Publishing, 2015. p. 17–50.

DAVIDSON, K. A typology to categorize the ideologies of actors in the sustainable development debate. Sustainable Development, v. 22, n. 1, p. 1–14.
DE FÁTIMA MARTINS, M.; CÂNDIDO, G. A. Modelo de avaliação do nível de sustentabilidade urbana: Proposta para as cidades brasileiras. Urbe, v. 7, n. 3, p. 397–410, 2015.
DO NASCIMENTO, E. P. Trajetória da sustentabilidade: Do ambiental ao social, do social ao econômico. 2012. p. 51–64.
DRESNER, S. The principles of sustainability, 2022.
FOKDAL, J. et al. Enabling the city: Interdisciplinary and transdisciplinary encounters in research and practice. 2013.
GEBARA, C. H. et al. Selecting indicators for measuring progress towards sustainable development goals at the global, national and corporate levels. Sustainable Production and Consumption, v. 44, p. 151–165, 1 jan. 2024.
GUGERELL, K.; RADINGER-PEER, V.; PENKER, M. Systemic knowledge integration in transdisciplinary and sustainability transformation research. Futures, v. 150, 1 jun. 2023.
HABERL, H. et al. A socio-metabolic transition towards sustainability? Challenges for another Great Transformation. Sustainable Development, v. 19, n. 1, p. 1–14, jan. 2011.
HOPWOOD, B.; MELLOR, M.; O'BRIEN, G. Sustainable development: Mapping different approaches. Sustainable Development, v. 13, n. 1, p. 38–52, fev. 2005.
JIMÉNEZ-ACEITUNO, A. et al. Local lens for SDG implementation: Lessons from bottom-up approaches in Africa. Sustainability Science, v. 15, n. 3, p. 729–743, 1 maio 2020.
KAREEM, B. et al. Power dynamics in transdisciplinary research for sustainable urban transitions. Environmental Science and Policy, v. 131, p. 135–142, 1 maio 2022.
LELE, S. The challenge for sustainable development thinking to bring somewhat disparate perspectives into at least a dialogue, if not a convergence. In: Rethinking sustainable development [S.l.: s.n.].
LENA, P.; DO NASCIMENTO, E. P. Enfrentando os limites do crescimento. [S.l.]: IRD Éditions, 2012.
LISA CLODOVEO, M. et al. Towards a new food labelling system for sustainable food production and healthy responsible consumption: The Med Index Checklist. Journal of Functional Foods, 1 nov. 2022.
PELENC, J. Weak versus strong sustainability. 2015.
PRASAD, R.; BANSAL, S. Basics of urban sustainability. [S.l.: s.n.]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338832304. Acesso em: [data de acesso].
PROLI, S. Improving an urban sustainability environment through community participation: The case of Emilia-Romagna region. In: Anais... Procedia Engineering. [S.l.]: Elsevier Ltd, 2011.

TURCU, C. Re-thinking sustainability indicators: Local perspectives of urban sustainability. [S.l.: s.n.].
UNITED NATIONS. Sustainable Development Goals and targets do documento Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. [S.l.: s.n.].
VERMA, P.; RAGHUBANSHI, A. S. Urban sustainability indicators: Challenges and opportunities. Ecological Indicators, 1 out. 2018.
WOODHOUSE, A. et al. Sustainability checklist in support of the design of food processing. Sustainable Production and Consumption, v. 16, p. 110–120, 1 out. 2018.
WADDINGTON, D.; CRITCHER, C.; DICKS, B.; PARRY, D. Sustainable cities. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1994.
ZENG, X. et al. Urban resilience for urban sustainability: Concepts, dimensions, and perspectives. Sustainability (Switzerland), 1 mar. 2022.
ZOLLER, U. Science, technology, environment, society (STES) literacy for sustainability: What should it take in Chem/Science Education? Educ. Quím. 2021.