ETNICIDADES, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES: CONSTRUINDO CAMINHOS

José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Lívia Alessandra Fialho da Costa
(Organizadores)

NAVEGANDO

ETNICIDADES, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES: CONSTRUINDO CAMINHOS

José Valdir Jesus de Santana
Maria de Fátima de Andrade Ferreira
Lívia Alessandra Fialho da Costa
(Organizadores)

ETNICIDADES, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADES: CONSTRUINDO CAMINHOS

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024

Navegando Publicações

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG – Brasil
Direção Editorial: Navegando Publicações
Diagramação: Lurdes Lucena

Copyright © by autor, 2024.

E849 – SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; COSTA, Lívia Alessandra Fialho da (Orgs.). Etnicidades, educação e diversidades: Construindo caminhos. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-074-1

10.29388/978-65-6070-074-1-0

Vários Autores

1. Educação 2. Etnicidades 3. Diversidade I. José Valdir Jesus de Santana; Maria de Fátima de Andrade Ferreira Lívia Alessandra Fialho da Costa; II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação 370

Navegando Publicações

NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares – UFOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil
Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil
Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil
Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil
Inez Stampa – PUCRJ – Brasil
João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil
José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil
Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil
Maria Ciavatta – IFF – Brasil
Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil
Paulino José Orso – Unioeste – Brasil
Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França – UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira – UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil
Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil
Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal
Alexander Steffanell – Lee University – EUA
Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana
Armando Martinez Rosales - Universidad Popular de Cesar – Colômbia
Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala
Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Christian Cwik – Universität Graz – Austria
Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile
Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA
Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Elsa Capron – Université de Nimés / Univ. de la Reunión – France
Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.
Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha
Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia
Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México
Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal
Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México
Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia
José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz – México
José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha
Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador
Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal
Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha
Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia
Roberto Gonzáles Aranas – Universidad del Norte – Colômbia
Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha
Rosario Marquez Macias – Universidad de Huelva – Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba
Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai
Yoel Cordoví Núñes – Instituto de História de Cuba v Cuba - Cuba

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 07

I - O PAPEL DA MÍDIA NA PERPETUAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E A IDEOLOGIA DO EMBRANQUECIMENTO RACIAL 11
Catiana Nery Leal
Cláudia Vieira Silva Santos
Sandy Fernandes Menezes
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

II - AS FAMÍLIAS CIGANAS DO BAIRRO DE TORRERO: ESTUDO LONGITUDINAL DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS NO PERÍODO DE 1990 A 2020 27
Victor Hugo Pérez Gallo
Zoraide Santos Vieira

III - FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA, JAGUAQUARA-BA 40
Milena Lima Tamborriello
Benedito Gonçalves Eugênio
José Valdir Jesus de Santana

IV - UMA REFLEXÃO SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 57
Vaniele Rocha Santos
Cândida Maria Santos Daltro Alves

V - OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS E A DECOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA 65
Gilvânia Oliveira da Pureza Santos
José Valdir Jesus de Santana
Marise de Santana

VI - O QUE SIGNIFICA ENSINAR CULTURA ATRAVÉS DA LEI N. 10.639/2003? 82
José Ricardo Marques dos Santos

VII - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS: BREVES CONSIDERAÇÕES 92
Romário Pereira Carvalho
José Valdir Jesus de Santana
Vangéria Teixeira Kunhavalik

VIII - A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020 109
Flávia Lopes Silva
José Valdir Jesus de Santana
Benedito Gonçalves Eugênio
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

IX - OS POVOS TRADICIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS 131
Rafael Luiz de Albuquerque Vieira
José Valdir Jesus de Santana
Carlos Eduardo Costa

X - SOBRE MODOS INDÍGENAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA: O CASO DOS POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO 150
José Valdir Jesus de Santana
Lívia Alessandra Fialho da Costa

XI - COMIDA E PERTENCIMENTO: A COZINHA DA FESTA DE SÃO SEBASTIÃO DO MULUNGU DE BONINAL – BAHIA 168
Maria Eunice Rosa de Jesus
Lívia Alessandra Fialho da Costa

XII - ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PATRIARCADO, GÊNERO E DESIGUALDADES CONTRA A MULHER NO CONTEXTO ESCOLAR 177
Eliane Alves de Oliveira
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

XIII - LEMBRANÇAS COTIDIANAS: ENTRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIAS: "NOVAS JANELAS PARA A MATURIDADE" 196
Jussara Tânia Silva Moreira
Evely Oliveira
Laís de Jesus Santana

XIV - PATRIARCADO, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA: A CONDIÇÃO FEMININA E A LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA PATRIMONIAL E SOCIAL 209
Everton Sant'Ana dos Santos
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

XV - ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE: APONTAMENTOS SOBRE FEMINICÍDIOS CONTRA MULHERES NEGRAS NO BRASIL 222
Aline Sousa Santos
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

SOBRE OS AUTORES 239

APRESENTAÇÃO

> Ocupar o mundo com humanidade e se ocupar dele, com todas as formas de solidariedade que esse termo implica. Esse deve ser, em minha opinião, o princípio básico de uma educação contemporânea. Trata-se de educação, e educação ao humano. Aprender é necessário, mas não suficiente. Pode-se ter aprendido muitas coisas e alimentar as fogueiras da Santa Inquisição, fabricar a bomba de Hiroshima, deixar imigrantes afogarem-se no Mar Mediterrâneo ou aderir a essas outras formas de barbárie que nos propõem o pós-humanismo. Educar é educar ao humano. A barbárie, sejam quais forem suas formas, incluindo muito modernas, pensa fora do humano. Educação ou Barbárie, hoje é preciso escolher (Bernard Charlot, 2020, p. 304).

Tomando as lições de Bernard Charlot[1] e aprendendo com a sua afirmação na epígrafe que inicia essa apresentação e que incide, grosso modo, sobre educação, esta coletânea destina-se a todos(as) aqueles(as) que desejam conhecer fenômenos sociais relativamente ocultos, mas também, escancarados nas relações sociais brasileiras – ou por que há que se preservar a barbárie e suas formas modernas de manter estereótipos, preconceitos, discriminação e exclusão do outro – o negro, o indígena, enfim, o não-branco? Como e por que ocultar, silenciar, acovardar-se diante das desigualdades sociais, raciais, de gênero, sexualidade e classe social? Com efeito, uma sociedade e mundo de exclusão, violências, feminicídios, racismos não é o melhor lugar para se viver a humanidade.

Por isso, as discussões e reflexões apresentadas neste livro interessam a vítimas e agressores, já que podem, certamente, aprender as lições de Charlot, mas também dos movimentos sociais, e outras lições que estão apresentadas nos capítulos que compõem esta coletânea, que denunciam e interpretam fenômenos seculares e, também, aos leitores que se interessarão por ler e fazer análises teóricas destas questões e categorias mostradas em cada um desses capítulos. Interessa, também, porque mesmo a despeito dessas muitas violências, os sujeitos e coletivos negros, indígenas, quilombolas, ciganos, de mulheres, LGBTQIAP+, entre outros, não só têm lutado contra essas violências, como têm produzido, do ponto de vista político e epistêmico, modos "outros" de conhecer e fazer-se conhecer.

Este livro é o resultado de discussões, reflexões, trocas de conhecimentos e saberes sobre Etnicidades, educação e diversidades entre pesquisadores, professores de universidades, coordenadores de grupos de pesquisa, com interlocuções e orientação a mestrandos e doutorandos dos Programas de Pós-graduação nos quais atuam como docentes e discentes, orientadores e orientandos.

O seu objetivo é discutir as relações sociais de gênero, étnicas, raciais, além de outras questões pertinentes no momento atual, numa perspectiva em que se entrecruzam etnicidades, educação e diversidades e a produção do conhecimento no ensino, na pesquisa e na extensão na universidade e, especificamente, pela comunicação entre os grupos de pesquisa e a socialização e divulgação de resultados de suas ações que nos permitem e

[1] CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?:** uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

permitirão aos leitores a refletir sobre a área de educação e seus entrelaçamentos a outras áreas do conhecimento e saber científico e sobre as relações sociais brasileiras.

O livro está organizado em quinze capítulos. O primeiro é dedicado à discussão sobre "*O papel da mídia na perpetuação de estereótipos e a ideologia do embranquecimento racial*", de autoria de Catiana Nery Leal, Cláudia Vieira Silva Santos, Sandy Fernandes Menezes e Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Nele, as autorias analisam o papel da mídia na perpetuação de estereótipos e na construção do embranquecimento racial – uma trama que envolve questões raciais e a ideologia da mestiçagem no Brasil.

O segundo capítulo apresenta resultados de uma pesquisa realizada por Victor Hugo Pérez Gallo e Zoraide Santos Vieira sobre "*As famílias ciganas do bairro de Torrero: estudo longitudinal das transformações socioeconômicas no período de 1990 a 2020*", realizada na Espanha, cujo objetivo foi analisar a evolução da situação socioeconômica das famílias ciganas no bairro operário de Torrero, em Zaragoza, no período de 1990 a 2020.

No terceiro capítulo, "*Formação docente e relações étnico-raciais nas Narrativas de professoras de uma escola quilombola, Jaguaquara-BA*", Milena Lima Tamborriello, Benedito Gonçalves Eugênio e José Valdir Jesus de Santana apresentam os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola quilombola localizada no município de Jaguaquara-Bahia, com o objetivo de analisar se a formação docente tem contribuído, a partir da perspectiva das professoras, para o trato pedagógico das relações étnico-raciais no contexto escolar.

O quarto, intitulado "*Uma reflexão sobre relações interpessoais e diversidade étnico-racial na educação infantil*" é de autoria de Vaniele Rocha Santos e Cândida Maria Santos Daltro Alves. Nele, as autoras refletem sobre a importância das relações interpessoais na Educação Infantil, com foco nas relações étnico-raciais.

No quinto capítulo, intitulado "*Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e a decolonização da educação*", Gilvânia Oliveira da Pureza Santos, José Valdir Jesus de Santana e Marise de Santana apresentam e analisam pesquisas que tiveram como objeto de estudo os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em um mapeamento realizado tendo como marco temporal os anos de 2011 a 2021.

O sexto capítulo traz um questionamento sobre "*O que significa ensinar cultura através da Lei n. 10.639/2003?*", de autoria de José Ricardo Marques dos Santos. Esse questionamento, segundo o autor, é necessário para compreendermos o novo contexto em que as populações descendentes de africanas e africanos no Brasil se encontram – principalmente a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003.

O artigo de Romário Pereira Carvalho, José Valdir Jesus de Santana e Vangéria Teixeira Kunhavalik, constitui o sétimo capítulo, intitulado "*Políticas de educação escolar quilombolas: breves considerações*". Nele, os autores situam o debate acerca da emergência das "comunidades remanescentes de quilombo", reconhecidas pela Constituição Federal de 1988, e como os movimentos quilombolas contemporâneos, em diálogo com os demais movimentos negros, formularão uma perspectiva de educação "específica e diferenciada" que atenda as demandas e interesses dessas comunidades, sobretudo no que concerne à valorização de suas histórias, saberes e culturas.

No oitavo capítulo, Flávia Lopes Silva, José Valdir Jesus de Santana, Benedito Gonçalves Eugênio e Maria de Fátima de Andrade Ferreira apresentam os resultados da pesquisa sobre "*A educação para as relações étnico-raciais na educação básica na produção acadêmica dos*

Programas de Pós-graduação em educação das universidades estaduais baianas no período de 2003 a 2020". A pesquisa teve como objetivo mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS) no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica, com foco na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos processos de implementação da Lei n. 10.639/2003, de modo a revelar os avanços, limites e tensões para a construção de uma educação antirracista na área da educação.

Rafael Luiz de Albuquerque Vieira, José Valdir Jesus de Santana e Carlos Eduardo Costa, no nono capítulo, intitulado "*Os povos tradicionais e suas relações com os conhecimentos tradicionais"*, discutem sobre a importância dos conhecimentos tradicionais para as populações tradicionais, com destaque para os povos indígenas.

O décimo capítulo, "*Sobre modos indígenas de apropriação da escola: o caso dos povos indígenas do Nordeste brasileiro"*, José Valdir Jesus de Santana e Lívia Alessandra Fialho da Costa apresentam e analisam algumas experiências e estratégias de *apropriação* da escola por parte de indígenas do Nordeste brasileiro, tendo como referência os povos indígenas Wassu-Cocal, localizado na zona da mata alagoana, Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL), Potiguara da Paraíba e Pitaguary, Tremembé, Tapebas e Jenipapo-Kanindé do Ceará.

No décimo primeiro capítulo, "*Comida e pertencimento: a cozinha da Festa de São Sebastião do Mulungu de Boninal – Bahia*", Maria Eunice Rosa de Jesus e Lívia Alessandra Fialho da Costa refletem sobre como a cozinha se constitui como espaço de poder, saber e de memória ancestral, tendo como referência a comunidade negra rural do Mulungu, localizada no município de Boninal, na Chapada Diamantina, Bahia.

O décimo segundo capítulo, intitulado "*Entrelaçamentos entre patriarcado, gênero e desigualdades contra a mulher no contexto escolar*", é um recorte da pesquisa realizada por Eliane Alves de Oliveira e Maria de Fátima de Andrade Ferreira. As autoras refletem sobre os entrelaçamentos entre patriarcado, gênero e desigualdades contra a mulher no contexto escolar", buscando uma definição desses conceitos à luz de estudos e pesquisas de autores que tratam de ampliar o debate sobre o tema, com o propósito de atualizar e contribuir com reflexões críticas sobre as relações entre meninos e meninas, formas de ser homem e de ser mulher e as diferentes formas da escola lidar com essas questões entre alunos e alunas.

No décimo terceiro capítulo, "*Lembranças cotidianas: entre educação e memórias: "novas janelas para a maturidade",* de Jussara Tânia Silva Moreira, Evely Oliveira e Laís de Jesus Santana analisam como a chegada da Universidade Aberta à Terceira Idade, na Universidade Estadual de Santa Cruz, contribuiu para a construção de um sentimento de pertencimento entre seus usuários e como se formula uma concepção de educação voltada para esse público-alvo.

No décimo quarto capítulo, de autoria de Everton Sant'Ana dos Santos e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, "*Patriarcado, violência e resistência: a condição feminina e a luta contra a violência patrimonial e social",* os autores refletem sobre as formas de violência contra a mulher na sociedade brasileira, suas origens e consequências. Por último, no décimo quinto capítulo, Aline Sousa Santos e Maria de Fátima de Andrade Ferreira mostram no recorte *"Até que a*

morte nos separe: apontamentos sobre feminicídios contra mulheres negras no Brasil", a violência que a cada dia afeta as mulheres brasileiras e, principalmente as mulheres negras.

Esta coletânea, portanto, é fruto de pesquisas sobre etnicidades, educação e diversidades e do encontro, sempre produtivo e implicado, dos pesquisadores e pesquisadoras que assinam os diferentes textos que a compõe. A elas(es) devemos, na verdade, a possibilidade de ter escrito e organizado este trabalho – uma coletânea plural, intercultural e interdisciplinar, que busca a decolonização do pensamento, do poder e do saber, no desejo por uma sociedade mais justa e, sem dúvida, mais igual, fraterna e solidária, na qual podemos decidir pela educação e dizer não a barbárie.

Os organizadores

I

O PAPEL DA MÍDIA NA PERPETUAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS E A IDEOLOGIA DO EMBRANQUECIMENTO RACIAL

Catiana Nery Leal
Cláudia Vieira Silva Santos
Sandy Fernandes Menezes
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

A intenção deste capítulo é estabelecer diálogo possível entre o papel da mídia na perpetuação de estereótipos e a construção do embranquecimento racial – uma trama que envolve questões raciais e a ideologia da mestiçagem no Brasil. Para tanto, tornou-se necessário explicitar algumas concepções sobre embranquecimento, padrões raciais, racismo estrutural, branquitude opressora, branquitude e apresentar, de forma crítica, de que modo a mídia brasileira pode (ou não) reforçar e/ou reproduzir políticas históricas do branqueamento e contribuir com a difusão e perpetuação de estereótipos e da ideologia do embranquecimento racial.

Nesse sentido, sem a pretensão de esgotar o assunto, aqui expomos o resultado da busca por compreender, por pesquisa bibliográfica, uma análise da gama de veículos midiáticos, revistas, programas de televisão, redes sociais, internet, uma abordagem qualitativa, de que modo a mídia contribui (ou não) para a (re)produção de padrões que favorecem a representação branca em detrimento de outras identidades raciais. O foco na mídia se deve, por um lado, ao fato de observar tensões que têm refletido nos conhecimentos produzidos sobre relações étnico-raciais na sociedade brasileira, através de uma vinculação estreita entre o real e o ideal. Do mesmo modo, produz conflitos e práticas sociais que contradizem com uma epistemologia centrada na autonomia e emancipação da população negra. E, não podemos deixar a escola fora desse processo, pois, como espaço social, do mesmo modo que está ao lado da mídia social também tem condição e possibilidade de promover a construção de sociabilidades, provocar mudanças e transformações sociais, haja vista que o ser humano se constitui em um processo de contínua formação humana e construção e transformação nas relações com o Outro no contexto onde vive, convive, inclusive no contexto escolar – espaço que brancos, negros, indígenas, ciganos confrontam eventos da própria realidade.

Acerca dos estereótipos raciais na mídia é possível pensar sobre o papel desempenhado por estas instituições sociais, na definição, na percepção e na perpetuação dos estereótipos de "beleza e a virtude, que nunca foram negras" (Fanon, 2008, p. 56), construindo e/ou reproduzindo concepções etnocêntricas e reproduzir sentimentos que enraízam o racismo, os estereótipos, os preconceitos e as práticas racistas. Assim, diante do que é exposto cotidianamente e, ao analisar a vasta gama de veículos midiáticos, revistas, programas de televisão e redes sociais, percebemos uma exposição constante a imagens e narrativas que idealizam uma beleza única, fortemente influenciada por padrões eurocêntricos, muitas vezes inatingíveis e irreais. Essa idealização da beleza tende a valorizar

traços específicos, como magreza, juventude, pele perfeita, privilegiando a brancura, ao passo que marginaliza ou ignora a diversidade de corpos, idades, etnias e características individuais.

Essa representação unilateral da beleza não apenas impacta a autoestima e a percepção corporal das pessoas, mas também contribui para a criação de normas estéticas excludentes, alimentando a insatisfação e a pressão social para se ajustar a esses padrões. Nesse contexto, fica evidente algumas crenças e valores que se fortalecem e orientam nossa forma de pensar e se posicionar no mundo à medida que a pele negra é frequentemente excluída do conceito hegemônico de beleza, perpetuando uma visão limitada e distorcida da realidade. Mas não é só isso, para além do que está visível e naturalizado em vários contextos na sociedade, a mídia como um condutor de informações/desinformações não apenas retrata as pessoas negras em posições subalternas, como também amplifica as desigualdades sociais latentes por meio de telenovelas e noticiários, em que podemos notar a constante segregação dos corpos negros, que nas novelas estão no papel de empregados domésticos e serventuários, sempre como coadjuvantes, ou mesmo interpretando marginais, muitas vezes esses corpos são introduzidos em contextos e problemáticas da invisibilidade justamente para promover uma falsa ideia de democracia racial.

Ao fazer isso, essas unidades televisivas afirmam e fortalece uma cultura centrada nos moldes do eurocentrismo, que é injustamente tida como superior na sociedade. Essa representação distorcida não apenas reforça estereótipos brancos, mas também reforça a marginalização e a exclusão de indivíduos e comunidades que não se encaixam nesse padrão estabelecido. Ao normalizar modelos de comportamento e aparência, a mídia contribui para a manutenção de estruturas que fortalecem uma visão de mundo limitada e discriminatória.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a busca pelo ideal de brancura[1], branquidade[2], e branquitude[3] não se limita apenas ao âmbito dos conhecimentos epistemológicos, mas se estende também a uma tentativa de embranquecimento físico. Esse fenômeno ocorre devido ao privilégio profundamente enraizado e marcado no corpo branco na sociedade. À medida que a mídia perpetua estereótipos eurocêntricos e promove a valorização da pele branca, as pessoas muitas vezes naturalmente são levadas a internalizar esses padrões e a associar a brancura com status, poder e beleza.

Esse processo de embranquecimento, tanto físico quanto cultural, tem se manifestado não somente nos meios midiáticos, mas nos mais diversos contextos da sociedade, isso tem levado aos privilégios do ser branco em detrimento de outras identidades. Esse desejo pela brancura tem reforçado a divisão e a hierarquização racial, além de alimentar um ciclo de opressão e marginalização das pessoas não brancas/negras, que são constantemente colocadas em posição de inferioridade e desvalorização de sua cultura por conta da sua cor. Portanto, é essencial reconhecer e desafiar esses padrões discriminatórios,

---

[1] A brancura refere-se à condição de ser identificado como branco e aos atributos físicos, culturais e sociais associados a essa identidade racial. Para Dyer (1997), a brancura funciona como um padrão normativo, contra o qual todas as outras identidades raciais são comparadas e, frequentemente, subordinadas.

[2] A branquidade, assim como a branquitude, trata da construção social da identidade branca e do privilégio associado a ela, mas enfatiza mais as práticas culturais e institucionais que sustentam a supremacia branca. Estudos como os de Hooks (2019) e Lipsitz (1998) mostram como a branquidade é expressa e mantida através de diversas esferas da sociedade, como a educação, a política, o mercado de trabalho e a mídia.

[3] O conceito de branquitude vai além das características físicas, abordando a consciência e a experiência de ser branco em uma sociedade racialmente hierarquizada. Segundo Ruth Frankenberg (1993), a branquitude envolve um conjunto de práticas e crenças que garantem privilégios e vantagens para as pessoas brancas.

de forma a promover uma cultura de aceitação e valorização da diversidade em todas as suas formas.

Nesse contexto, este estudo destacou as contribuições dos estudos de Santana, Silva e Angelim (2018) sobre a importância da representatividade negra nos veículos midiáticos, bem como os trabalhos de Bento (2003), Carone (2003), Piza (2003) Brito, Eugenio e Leal (2023), Cavalleiro (2000) Bento (2022), Cardoso (2011), Acevedo, Nohara e Ramuski (2010), entre outros.

Esses estudos são fundamentais para entender como a mídia pode influenciar a percepção social e assim promover diversidade racial e, ao considerarmos essas questões, torna-se evidente a necessidade de ampliar a outras discussões em que o artigo por ora apresentado não tenha sido suficiente. Pois, para pensar no "papel da mídia na perpetuação de estereótipos", se torna necessária uma discussão que perpassa as questões de raça, gênero e classe, assim, é importante abordar de forma mais incisiva as tensões em torno da branquitude opressora e seu desvelar por entre imagens, discursos e condicionantes sociais.

Podemos elencar diversas formas em que o racismo se faz presente no cotidiano das pessoas, a representação negativa das pessoas negras se dá através da exclusão nas representações em cargos de liderança, em falas, discursos, olhares, imagens racistas, perfilamento racial pela polícia, disparidades na aplicação da lei e acesso desigual a serviços públicos enfim, o que chamamos de um racismo explícito ou velado. Nesse sentido, somos instigados a refletir sobre essas questões, a partir do nosso lugar de fala, sobre nossas vivências dentro de uma sociedade marcada pela escravocracia e suposta democracia racial.

Vale mencionar que a escravidão e o processo de colonização são fenômenos que marcam o desenvolvimento de uma sociedade brasileira fomentada pelo branqueamento. Portanto, o racismo e a discriminação tendem a emergir durante e após esses eventos, devido a permanência destes processos segregacionistas tem-se até hoje a padronização branca como preceito social. Esse processo segregacionista são sistemas e práticas que perpetuam a divisão e a desigualdade entre grupos étnico e raciais.

A brancura como norma não apenas invisibiliza e desvaloriza as identidades não-brancas/negras, mas também, reforça e legitima o poder e o privilégio associados à branquitude na sociedade. Essa opressão estrutural se manifesta em diversas formas, desde a representação estereotipada e marginalizada de pessoas não-brancas/negras na mídia até as práticas discriminatórias e sistemáticas que perpetuam a desigualdade racial em diversas esferas da vida cotidiana. Assim, ao confrontarmos as tensões em torno da influência da mídia no embranquecimento, da branquitude opressora, teremos um diálogo crítico, reflexivo e transformador e buscarmos as estratégias para desmantelar as estruturas de poder que sustentam o racismo.

Nessa perspectiva, este texto divide-se em três tópicos e esta introdução. O primeiro tópico aborda a influência da mídia no embranquecimento e nos padrões raciais. Em seguida, trata da branquitude opressora; e, por fim, nas considerações finais, retomamos os pontos mais fortes da discussão sobre os dados recolhidos nas fontes consultadas, tentando articulá-los. Consideramos que a influência da mídia expressa muitas indagações sobre branquidade, branquitude, branqueamento e racialização, em uma sociedade em que o discurso hegemônico que anuncia e emprega mecanismos discursivos valorizam as hierarquias das diferenças étnico-raciais e definem os lugares sociais para negros, enfim, para todas as

identidades e coletividades raciais não-brancas e, também, um lugar e posição de vantagens raciais existentes na sociedade (Frankenberg, 1993).

A Influência da Mídia no Embranquecimento e nos Padrões Raciais

É interessante observar que os impactos da representação do embranquecimento racial na mídia sobre a sociedade revelam estereótipos de raça/etnia, gênero e suas intersecções com outros marcadores sociais da diferença, pois, as formas simbólicas empregadas pela mídia podem ser compreendidas como portadoras de ideologia, de formação de opinião e têm forte influência de uma educação racista, machista, autoritária, misógina.

Desse modo, justifica-se a importância de analisar como essas representações afetam percepções individuais e coletivas sobre identidade racial, autoimagem, discriminação e desigualdade racial e procurar entender de que modo a TV que toma lugar, tempo-espaço privado, invadindo todos os dias, com noticiários, seriados, novelas, propagandas, filmes, atua na produção de sentidos. É preciso lembrar, portanto, que a mídia desempenha um papel crucial na formação das percepções sociais, especialmente em questões raciais, de gênero e sua intersecção com outras categorias da diferença. Assim, historicamente, os meios de comunicação têm promovido o embranquecimento e perpetuado padrões raciais estigmatizantes, contribuindo para a construção de imagens negativas dos grupos raciais não-brancos/negros e, assim, fortalecendo a hegemonia branca. Estas preocupações sobre a influência da mídia são apoiadas por várias teorias que explicam como os discursos midiáticos afetam os espectadores.

Diante desse entendimento, como dizem Santana, Silva e Angelim (2018), em suas discussões sobre "Negro(a)s na mídia brasileira: estereótipos e discriminação ao longo da formação social brasileira", é fundamental a representatividade dos negros veiculada pela grande mídia. Além disso, essa concepção exige a análise de elementos que destacam a complexa situação de desigualdade social, historicamente enraizada na sociedade brasileira. Portanto, a representação do negro na mídia não é apenas uma questão de retratar a diversidade étnica da população, mas também, reflete e molda percepções sociais e estruturas de poder. E, logo na introdução, os autores chamam a atenção para a abordagem dos meios de comunicação em relação à representatividade social do(a)s negro(a)s na formação da sociedade brasileira, observando que existe um estigma que envolve a imagem do(a) negro (a) pelos meios de comunicação no Brasil que, com baixa representatividade na mídia, sua imagem aparece sempre relacionada a estereótipos que reforçam e reproduzem preconceitos e racismos. E as consequências são manifestadas no mercado de trabalho, na educação, saúde, moradia, enfim, na negação de direitos, configurados nas desigualdades sociais brasileiras.

Nesse sentido, ao analisar a representatividade dos negros na mídia, é imprescindível levar em conta o contexto histórico e estrutural que criou essas representações. Diante dessa perspectiva, é importante destacar que o Brasil possui uma longa história de escravidão e discriminação racial, cujas consequências deixaram marcas profundas na sociedade. Essas desigualdades históricas continuam a influenciar a maneira como o(a)s negro(a)s são representado(a)s e percebido(a)s na mídia contemporânea.

Santana, Silva e Angelim (2018, p. 54), pautados em Florestan Fernandes (2007), destacam as consequências dos fatores coloniais e, especificamente, do mito da "democracia racial", na estrutura da formação e organização política da sociedade brasileira, especialmente para a população negra, visto que,

> Trata-se de uma ideologia que serviu e serve para mistificar características essenciais que configuram a desigualdade social brasileira, pois dissemina a falsa ideia de que existe uma condição de igualdade entre as "raças" baseada na democratização da renda, do poder e do prestígio social, o que já foi amplamente desmistificado pelo autor e por recentes pesquisas que demonstram o contrário.

No entanto, essa herança da escravidão é um tema que o país reluta em abordar, pois os brancos se beneficiaram e continuam se beneficiando até os dias atuais, tanto simbolicamente quanto concretamente dessa herança, resultado da exploração de quatro séculos de trabalho forçado de outro grupo. Por isso, para enfrentar a herança da escravidão não basta apenas uma questão de justiça histórica, mas também é preciso tomar um passo indispensável e fundamental para a construção de um futuro em que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades, independentemente de sua cor, classe, religião ou de sua origem.

Entretanto, compreendemos que enfrentar a herança da escravidão não é apenas uma questão de justiça histórica, é também um passo indispensável para a construção de um futuro em que todos possam desfrutar das mesmas oportunidades, independentemente de sua cor ou de sua origem. Reconhecer os impactos duradouros da escravidão é fundamental para honrar a memória das vítimas e corrigir desigualdades.

Desse modo, a escravidão não foi apenas uma prática desumana do passado, mas uma instituição que moldou profundamente as estruturas sociais, econômicas e políticas das sociedades contemporâneas. Infelizmente, seus efeitos ainda são visíveis nas disparidades raciais em áreas como educação, saúde, habitação e mercado de trabalho. Ao reconhecer esses impactos, é possível entender melhor como as políticas e práticas atuais perpetuam a marginalização das populações negras. Além disso, este reconhecimento é um passo necessário para a implementação de medidas reparatórias, como políticas de ação afirmativa e programas de desenvolvimento econômico direcionados.

Maria Aparecida Bento (2003) quando trata de "Branqueamento e branquitude no Brasil, Iray Carone (2003), ao apresentar um "Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira" e Piza (2003) nas suas reflexões sobre "Porta de vidro: entrada para a branquitude" ressaltam que, mesmo entre brancos em situação de pobreza, existe um privilégio simbólico ligado à cor da pele, uma espécie da darwinismo social, no qual o negro, ao contrário do branco, representa uma coletividade racializada em bloco – cor e raça são ele mesmo, carregado de preconceitos e discriminação racial, uma forma de exclusão e sofrimento do outro – o negro. E, mesmo na pobreza, o branco tem privilégios simbólicos da brancura. Isso comprova que o privilégio branco vai além de vantagens econômicas, englobando também benefícios sociais e culturais, como ser visto de maneira mais favorável ou ter menores chances de sofrer discriminação racial. A partir dessa compreensão, para Bento (2003, p. 27),

> Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio

> simbólico da brancura, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada, embora todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitem que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim o jargão repetitivo é que o problema se limita à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso.

Para Bento (2003), Carone (2003) e Piza (2003), como foi possível perceber em suas reflexões sobre branqueamento, branquitude e racialização na sociedade brasileira, o problema do racismo não se restringe apenas à classe social, sendo uma questão muito mais ampla. Portanto, ao pesquisar a representatividade do não-branco/negro na mídia, é essencial não apenas identificar os padrões e estereótipos presentes, mas também compreender as raízes históricas e estruturais dessas representações. Somente por meio de uma análise crítica e reflexiva podemos começar a desafiar e transformar as narrativas dominantes, promovendo uma representação mais autêntica, diversa e inclusiva na mídia brasileira.

Na verdade, o fenômeno do embranquecimento e a perpetuação de padrões raciais estigmatizantes são fortemente influenciados pela mídia. Diariamente, programas de televisão, filmes, publicidade e redes sociais promovem ideais estéticos que favorecem características europeias, como pele clara, cabelos lisos e traços faciais delicados. Essas representações reforçam estereótipos negativos sobre pessoas negras, associando-as a atributos desfavoráveis ou confinando-as a papéis subalternos e estigmatizantes. Por exemplo, nas novelas, os personagens em papéis de empregadas domésticas são frequentemente interpretados por atores negros. Inclusive, vale destacar à baila uma reflexão referente ao papel interpretado pelos sujeitos nas novelas e filmes, por exemplo, que, frequentemente, o personagem dito "protagonista", em sua maioria, é um sujeito branco, que performa condutas étnicas e integra, por este motivo, o lugar de protagonistas, chamados de "mocinhos". Esse papel é, na maioria das vezes, interpretado pela brancura que atende ao que a sociedade entende como pessoa de boa conduta.

Ora, quando partimos para personagens de menor aparição, que geralmente ocupa papel coadjuvante, temos os não-brancos/negros, que em sua maioria performam em frente às câmeras um personagem problemático, marginalizado e, não há dúvida, pouco visto e, muitas vezes, invisibilizado no cenário. Em regra, nas novelas, o filho da patroa branco entra para o crime através de amigos não-brancos/negros. Ou seja, a mídia reproduz constantemente que o sujeito negro se encontra à margem social e isto reverbera e nutre o racismo silenciosamente. Assim, a relevância desse tema transcende a mera inclusão visual. Trata-se de oferecer voz e agência às comunidades negras, de apresentar histórias que ressoem com suas realidades e desafios. A mídia, ao abordar questões de representatividade, não deve apenas seguir uma agenda superficial de diversidade, mas sim, promover uma transformação genuína na maneira como as pessoas de todas as origens são vistas e compreendidas.

Nesta perspectiva, é importante reconhecer que o racismo não se limita apenas à exclusão econômica ou ao acesso desigual ao mercado de trabalho. Dentro desse contexto,

é possível perceber que mesmo brancos que não pertencem às classes dominantes também se beneficiam da exclusão dos negros no mercado de trabalho e das estruturas discriminatórias presentes na sociedade. De acordo com Silva (2006):

> É importante observar que os brancos pertencentes às classes não detentoras do poder também recebem benefícios com a exclusão do negro na demanda pelo mercado de trabalho, bem como benefícios simbólicos de prestígio e oportunidades na distribuição de bens econômicos e por isso negam que aqui existe o racismo, ao tempo em que expandem as práticas discriminatórias na sociedade.

O racismo também opera em níveis simbólicos e estruturais, influenciando as relações de poder e as oportunidades disponíveis para diferentes grupos étnicos. Silvio Almeida (2021, p. 57), em seu livro *Racismo Estrutural*, traz considerações importantes sobre o racismo estrutural e suas interconexões. Para ele, "raça define a vida e a morte" e, ao mencionar essa frase, o autor sublinha que a categoria raça não pode ser ignorada na análise e na busca por soluções para os problemas globais. Ignorar esse elemento, segundo ele, significa negligenciar uma realidade fundamental que influencia profundamente o acesso a recursos, a valorização pessoal e coletiva, a oportunidades e direitos para diferentes grupos raciais. Com isso, é possível identificar o problema como uma chamada para que estudiosos, pesquisadores, bem como as abordagens diversas de preconceitos e discriminações sejam evidenciadas a partir de uma realidade racial, essencial para entender e enfrentar as desigualdades estruturais que perpetuam injustiças e desafiam a equidade global.

Nesse sentido, a mídia deve ser analisada para além da representação visual, a influência da mídia se estende às narrativas que perpetuam mitos e preconceitos sobre as capacidades e comportamentos de diferentes grupos raciais, que afeta a autoimagem e a autoestima das minorias raciais, além de moldar a percepção do público em geral. Portanto, enfatizamos que a mídia desempenha um papel importante na perpetuação do embranquecimento e dos padrões raciais estigmatizantes, impactando profundamente a sociedade e as relações raciais. E, aplicando essa abordagem ao contexto midiático, fica evidente como a representação e disseminação de ideias pela mídia podem influenciar profundamente o público. Partimos da compreensão de que quando a mídia constantemente apresenta determinados comportamentos, estereótipos ou valores, ela não apenas informa, mas também molda a maneira como as pessoas compreendem e internalizam essas ideias. Isso é especialmente relevante em questões raciais, onde a perpetuação de estereótipos negativos e a promoção do embranquecimento podem reforçar preconceitos, desigualdades sociais e racismo. Portanto, é possível compreender que o impacto da mídia na formação de atitudes e comportamentos sociais é significativo e, principalmente, devido ao seu papel na modelagem das percepções e do aprendizado dos indivíduos.

Para Acevedo, Nohara e Ramuski (2010), os estudos envolvendo várias formas de mídia, como propaganda, telenovelas, cinema, literatura, imprensa e livros didáticos, revelaram padrões consistentes nos discursos e nas representações das relações raciais entre negros e brancos. Essas descobertas sugerem uma tendência uniforme de perpetuação de estereótipos e narrativas que impactam a percepção das relações raciais na sociedade, independentemente do meio utilizado. Além disso, como já mencionado anteriormente, é comum, na mídia, a distorção da representação das diferentes raças, onde personagens

brancos são frequentemente retratados como protagonistas heroicos e complexos, enquanto pessoas negras são relegadas a papéis estereotipados e secundários. Essa tendência reforça a ideia de superioridade branca e contribui para a marginalização das minorias raciais. Essas questões são profundas na sociedade contemporânea, pois as representações negativas da população negra se mantêm sem precedentes e aumentam as desigualdades sociais diversas e são obstáculos a serem vencidos. Dentre os desafios está o de garantir na unicidade de seus propósitos e objetivos o respeito a diversidade e o combate a ideologias racistas e de branqueamento, branquitude, brancura da sociedade e do povo brasileiro.

Sobre essa problemática, Brito, Eugenio e Leal (2023) ressaltam em seu trabalho que, ao serem expostos a representações negativas do povo negro, as pessoas tendem a internalizar a ideia de que os negros estão destinados apenas a ocupações subalternas, incapazes de exercer funções de prestígio na sociedade, as quais geralmente são atribuídas a pessoas brancas, visto que essas funções estão associadas a maior prestígio e poder. É notável como a visibilidade de pessoas brancas é prevalente em diversas plataformas, desde redes sociais até cargos de destaque, enquanto as pessoas negras são representadas de forma esporádica e, muitas vezes, apenas para transmitir uma mensagem superficial sobre diversidade, sem abordar verdadeiramente o problema do racismo nos ambientes.

Retomando as discussões de Almeida (2021) sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira, em que o caráter estrutural do racismo impede a liberdade, a autonomia, o exercício pleno da cidadania, a democracia, buscamos Sueli Carneiro (2011) para destacar que, por isso, as relações sociais consagram "hegemonias e subalternizações racialmente recortadas". Para a autora (2011, p. 86),

> A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc.

Além disso, a influência da mídia também se estende aos padrões de beleza, promovendo características eurocêntricas como o ideal estético. Esse padrão excludente pressiona indivíduos de diversas etnias a alterarem sua aparência para se adequarem ao ideal branco, um fenômeno conhecido como embranquecimento.

Cavalleiro (2000) aponta que os estereótipos enraizados ao longo do tempo em relação à população negra têm contribuído para sua marginalização dentro da sociedade. E a persistência da imagem dos negros e negras do período escravagista, tratados como mercadoria passível de venda ou troca, sujeitos a castigos e desumanização, não tem contribuído de forma significativa para a reversão dos preconceitos ainda persiste até hoje. Diante dessa perspectiva, a autora destaca que, mesmo nos dias de hoje, a imagem dos negros e negras continua sendo influenciada pela narrativa do período escravagista, onde essas pessoas eram tratadas como mercadoria e sujeitos a diversas formas de violência e desumanização. A persistência desses estereótipos tem um impacto significativo na percepção e tratamento da população negra na sociedade contemporânea.

Enfim, é por essas e por outras que, passados tantos anos, o racismo continua vivo. E, no dia a dia, acompanhamos vários noticiários associando negativamente indivíduos negros a comportamentos criminais, pessoas são julgadas e condenadas sem terem culpa, sem provas, mas por serem negras são julgadas pela cor da pele. A cobertura desproporcional de crimes envolvendo pessoas negras ou de outras minorias raciais, comparada à cobertura de crimes cometidos por brancos, reforça estereótipos negativos e contribui para a criminalização dessas comunidades, além de retratar negativamente as minorias, a mídia muitas vezes exclui essas vozes e histórias de narrativas principais essa questão evidencia mais ainda as desigualdades estruturais e que continuam a moldar profundamente as experiências de vida dos negros no Brasil, refletindo um desafio persistente e complexo para a sociedade contemporânea.

Alguns apontamentos sobre racismo e branquitude opressora

O termo branquitude advém de uma sociedade racializada, organizada por discriminação de cor, raça/etnia, classe, que tende a potencializar a necessidade de ter-se uma unidade social branqueada. Em verdade, a branquitude foi evidenciado diante da propagação de um sistema escravocrata que trouxe consigo as sequelas de um racismo estrutural, patrocinado pelo homem branco europeu. Assim, na sociedade, os mecanismos de controle provocam violência e desumanização de corpos negros e mantém uma estrutura social que estabelece privilégios e hierarquias raciais, reproduzindo desigualdades sociais e raciais.

Por muito tempo o corpo negro fora animalizado e a condição humana deturpada em razão de uma condicionante de raça, que emerge socialmente através de um movimento mercantilizado, no qual o corpo negro era tido como fonte de mão-de-obra barata. Sendo que os corpos negros eram tidos como abjetos da sociedade, os indesejáveis e descartáveis, produtos que poderiam ser classificados, racializados, objetificados. Vale destacar que o conceito de raça adotado nesta discussão é o de "raça social", cunhado por Alfredo Guimarães. Além disso, é importante destacar que não há como debater a temática da branquitude e sua hierarquia social, sem mencionarmos o racismo e as desigualdades proporcionadas pelo instituto que rege a brancura.

O racismo existe desde a formação da sociedade devido ao regime da escravidão no Brasil e esse evento é um fator histórico que evidencia o instituto no nosso país. Nessa perspectiva, a tomada do território por um grupo de brancos europeus elitizados tende a demonstrar que a desigualdade de raça e classe foram fatores precursores para a manutenção da supremacia branca desde o período colonial. Desde esse período, a sociedade brasileira fora colonizada e violada por europeu colonizadores, homem branco que oprimiu, violentou e usurpou o pertencimento de um povo. Por este motivo, as implicações raciais se mantêm até os dias atuais devido a uma herança histórica, ocorre que a manutenção deste sistema advém da permanência da dominação de corpos negros desde o período da colonização, passando pelo desenvolvimento industrial até a chegada do capitalismo. Ou seja, tem-se uma centralização de poder na mão de um grupo branco hierarquicamente elitizado que segrega a sociedade e delimita espaços por meio de uma raça.

Em decorrência dessa forma de hierarquização elitizada, sem dúvida, a dominação-exploração e a escravização da população negra produziram práticas racistas e, até hoje, permanecem

> [...] quase sempre encobertas para aqueles que as perpetuam por uma conjunção entre o sendo de diferenciação hierárquica e informalidade das relações sociais, o que torna permissíveis diferentes tipos de comportamentos verbais ofensivos e condutas que ameaçam os direitos individuais. Trata-se de um racismo às vezes sem intenção, às vezes 'de brincadeira', mas sempre com consequencias sobre os direitos e as oportunidades de vida dos atingidos (Guimarães, 1999, p. 155-156).

Assim, é importante deixar explícito que a supremacia branca é a grande patrocinadora do racismo e dos movimentos racializados que são assistidos até hoje. Conforme Bento (2022), foi no processo de colonização que se constituiu a branquitude, os europeus criaram uma identidade comum do grupo que mais detinha poder, fazendo uma divisão com os negros, ou africanos que fora algo próximo a um contraste propriamente dito. A autora ainda explica que se tem uma interpretação deveras consubstanciada acerca da hierarquia de raça e gênero instituídas na estruturação do pensamento colonial brasileiro.

Nessa perspectiva, Nilma Lino Gomes (2012) ressalta: "A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada pela ideia de raça". Essa afirmação da autora mostra a forte ligação entre os processos de colonização, dominação e formação de identidades sociais, em que a raça desempenhou um papel fundamental. Notamos, assim, que a ideologia racial influenciou vários aspectos da sociedade colonial brasileira, incluindo políticas educacionais e esforços de assimilação cultural. Esse argumento reforça a importância de reconhecer e confrontar as estruturas de poder e dominação que historicamente marginalizaram e oprimiram certos grupos sociais com base em categorias como raça e gênero.

Esses marcadores de raça e gênero regem o racismo e a branquitude na sociedade brasileira, caracterizando-a como um espaço social desigual, violento, autoritário, elitista, hierárquico e, como afirma Mário Theodoro (2022), uma sociedade medíocre, na qual, em suas diversas formas e manifestações, a violência opera como avalista da manutenção das desigualdades, em relação aos bens sociais e na relação complementar entre a ação da polícia e a justiça, nas condições de vida, moradia, sistemas de saúde, educação, transporte público, precarização do trabalho e de lazer. O autor lembra que é assim que as relações sociais são construídas numa sociedade desigual, pois, é no espaço micro do cotidiano dos sujeitos que o racismo é visto e evidenciado por atos de discriminação e preconceito. Ou seja, a discriminação é vista como racista quando através dos atos, tem-se a prática de xingamento ou violência cometida por uma pessoa ou grupo contra uma pessoa ou grupo não-branco/negro.

Nessa perspectiva, Theodoro (2022) destaca que o racismo é percebido e evidenciado quando ocorrem atos de discriminação ou violência cometidos por indivíduos brancos contra pessoas ou grupos negros. Essa perspectiva destaca a importância de examinar o racismo não apenas em suas formas institucionais e estruturais, mas também em suas manifestações individuais e interpessoais. Isso aponta que o racismo não está apenas presente em sistemas ou instituições, ele é também reproduzido e reforçado por indivíduos em suas interações diárias. Entretanto, é importante reconhecer que o racismo não se limita apenas a atos explícitos de discriminação ou violência, posto que pode se manifestar de maneiras mais sutis, como olhares, estereótipos, microagressões e exclusão social. Portanto, é necessário

ampliar a compreensão do racismo para além de atos flagrantes, a fim de abordar suas diversas formas e impactos. Desse modo, podemos ainda, com apoio de Theodoro (2022), compreender que o preconceito é uma forma de representação social, na qual o indivíduo pratica ações veladas que são demonstrativos de racismo e, pode-se notar que as imagens e valores negativos dos negros projetam-se na ausência de oportunidade. Nesse sentido, é válido trazer à baila o entendimento de Theodoro (2022, p. 17) sobre a branquitude, quando explica:

> Mas há que se considerar também o plano macro, no qual o racismo se dissimula em pelo menos três elementos importantes: na branquitude, no biopoder e na necropolítica. A branquitude é a transformação da estética, da percepção de mundo e da cultura brancas em padrão social, e faz com que tudo que não esteja associado ao arquétipo ariano e aos seus desdobramentos seja considerado negativo, contraproducente, inferior ou perigoso. Ela é perversa porque sufoca a alteridade, nega a diversidade e funciona como uma espécie de ditadura da unicidade da beleza e dos valores morais associados a esse arquétipo de alvura.

Neste sentido, a propagação do ideal branco é associada a um método opressor que vigora na sociedade desigual devido a uma história colonial que buscou a todo custo branquear os territórios colonizados. Por isso, alguns estudos sobre o tema partem de uma premissa da identidade racial branca e o local de privilégio que o corpo branco ocupa desde os primórdios, com a incidência dos institutos da discriminação e preconceito munidos pelos brancos, o racismo se destaca e a brancura predomina. Por exemplo, podemos citar Cida Bento (2022), que considera o branqueamento como uma criação inventiva da elite branca, europeia para enfrentar a insegurança e medo do aumento significativo da população negra, que poderia ganhar força coletiva e configurar-se como uma população em ascensão na sociedade brasileira. Para a autora,

> Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos. É a supremacia branca incrustada na branquitude, uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro (2022, p. 14-15).

Conforme Cardoso (2011), o lugar que o branco ocupa simbolicamente é um espaço palpável de reprodução de preconceitos, no qual o branco não se enquadra nos demais grupos de minoria racial/étnica. A opressão dos brancos emerge justamente dentro de um ambiente no qual o grupo branco é munido de superioridade cultural, posta através da condição social elitizada do grupo que, em tese, possui uma cultura democrática que é exercida pela população, população essa que mais exerce o poder de domínio.

É importante enquadrar dentro dessa busca pelas ramificações que a branquitude traz, o mito da democracia racial "que ainda hoje é tido como um elemento da identidade brasileira" (Almeida, 2021, p. 179) e que se fortalece e solidifica devido ao processo de branqueamento social, que nutre a partir das condicionantes racializadas que são exteriorizadas pelo racismo, desigualdade e preconceito como fora descrito anteriormente.

Nesse viés, podemos elencar que apesar de haver a propagação de discussões em prol da igualdade e respeito, o racimo velado fora mantido pela população elitizada.

Para Frankenberg (2004, p. 312-313) branquitude é um conceito que expressa complexidade, um produto da história e uma categoria relacional, podendo ser definido como "um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial", assim como "um 'ponto de vista', um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais" e, comumente a branquitude é "redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas e de classe", mas um fenômeno muito visível para os homens e mulheres negras. Por este motivo, as mídias apresentam papel de destaque no processo de branqueamento como podemos verificar ocorrências no século XXI que fora regido pelos meios de comunicação que trouxeram uma evolução social. Em verdade, os atos discriminatórios foram migrados das relações interpessoais para a tela, assim, a transmutação do que é vivenciado traz ao espectador a possibilidade de reproduzir aquilo que visualiza.

Em um pensamento lógico, podemos compreender que se exercemos atos racistas dentro dos grupos que vivemos e convivemos cotidianamente uns com os outros, as mídias podem refletir aquilo que é posto na sociedade e esse movimento pode promover/alavancar ainda mais os processos de racialização e de branquitude. A sociedade reproduz uma repulsa pelo dito diferente, ou seja, socialmente é posto a necessidade de ter-se uma barreira segregacionista devido a um movimento histórico de manutenção do racismo estrutural, para que haja a permanência de uma política de branqueamento.

Sobre essa questão, Cida Bento (2022, p. 128) lembra que, "o medo e a ameaça de perder hegemonia que caracteriza os pactos narcísicos continuam a se manifestar, tensionando os processos, mas as organizações vão aprendendo que podem aguentar". Desse ponto de vista, ainda segundo a autora, é preciso buscar equidade e, para tanto, é preciso melhorar a comunicação entre os diferentes grupos sociais, exigir ambientes de trabalho, educação, saúde, moradia, encontros sociais e de convivência, mais plurais, justos e equitativos. Para a autora, (2022, p. 129),

> Isso implica reconhecer ao mesmo tempo o outro e o que somos, apreender nossos lugares recíprocos, situar os nossos papéis, identificar na estrutura de nossas organizações os elementos que fomentam a supremacia e a história que gerou ônus para uns e bônus para outros. É seguir realizando as mudanças institucionais imprescindíveis.

Portanto, se a mídia reproduz as discriminantes sociais com base nas ações socialmente postas, tem-se aí um veículo (midiático) que patrocina a propagação do branqueamento social, por meio da afirmativa constante de que os corpos negros devem manter-se na subalternidade e a brancura necessita caminhar em prol do branqueamento destes corpos. Na tentativa de extermínio destas premissas sociais que mantém o racismo, emerge o mito da democracia racial, isso implica em reconhecer a miscigenação como um traço fundamental da identidade nacional, amplamente aceito em todos os estratos sociais, inclusive pela classe dominante.

Com foco nos estudos de Neves e Silva (2019), as discussões sobre a democracia racial no Brasil têm servido historicamente para oprimir e impedir o surgimento de ações afirmativas, regras que em tese, exterminariam o pacto da branquitude. Ocorre que, para implantação dessas normas que tende a aplicar a devida punição ao racismo, e consagrar

acesso aos negros aos espaços de educação, trabalho e lazer, trazendo equiparação de direitos com o branco, houve a opressão velada destas ações pela ordem pública social que também é majoritariamente branca. Em verdade, o sistema branco, oprime/segrega/polariza a sociedade de forma significativa desde as primeiras formas de vinculação sociocultural e segue mantendo a herança colonial ao ter meios de comunicação propagando o estereótipo da brancura. Temos uma continuidade do instituto da branquitude devido a sua permanência nos espaços estruturantes da sociedade, ora, para que haja a ruptura desse método de dominação branca, há que se aplicar ações afirmativas que acolham direitos e que retire o poder das mãos da brancura.

E agora? O que revela a mídia sobre estereótipos e branqueamento racial?

Neste artigo, exploramos a importância de discutir como as questões relacionadas ao papel da mídia na perpetuação de estereótipos contribuem para a construção do embranquecimento racial, com base em estudos prévios. Este é um tema de grande relevância, pois a mídia desempenha um papel fundamental na formação de percepções e na disseminação de representações sociais.

Ao discutir como as questões relacionadas ao papel da mídia na perpetuação de estereótipos impactam a construção do embranquecimento racial, o estudo sugere uma análise crítica do modo como as pessoas de diferentes raças são representadas na mídia. A representação excessivamente positiva ou idealizada de pessoas brancas, em contraste com estereótipos negativos atribuídos a pessoas de outras raças, pode contribuir para a perpetuação de desigualdades e preconceitos. Portanto, ressaltamos a necessidade de analisar, de forma crítica, o papel da mídia na reprodução e legitimação de narrativas e discursos que promovem o embranquecimento racial. Isso inclui a análise de como certos grupos são retratados, quais histórias são contadas e quais são omitidas. Além disso, também é importante considerar como as representações na mídia afetam a autoimagem e a identidade de pessoas de diferentes raças.

Observando as ideias apresentadas neste artigo, ficou evidente que a mídia tende a retratar predominantemente a visão de mundo e experiências dos brancos, relegando outras perspectivas étnico-raciais ao segundo plano ou até mesmo marginalizando-as. Essa insistência na representação branca como o padrão ideal e normativo reforça as hierarquias raciais presentes em todos os setores de uma sociedade que é marcada por questões raciais.

Por meio de uma percepção histórica, nota-se que a sociedade brasileira reproduz ideais da brancura devido ao que fora posto desde o movimento escravocrata. O processo de animalização do corpo negro e a necessidade de tornar esse sujeito sociável, são fatores que caminham no surgimento da branquitude. A colonização e os movimentos de dominação de território pelos europeus, homens brancos elitizados fomentou a alocação destes sujeitos no local de dominação de corpos e pertença a um espaço de chefia social. Isso também naturaliza a percepção de que os brancos ocupam uma posição de poder, superioridade e conhecimento, alimentando assim a noção de superioridade branca e contribuindo para a manutenção do racismo em nossa sociedade.

Diante disso, torna-se imperativo questionar e desafiar ativamente essas representações e estruturas que promovem a supremacia branca. A mídia tem o poder de influenciar as percepções e atitudes sociais, e é essencial que ela seja mais inclusiva e representativa da diversidade étnico-racial da sociedade. Portanto, é necessário um esforço coletivo para criar e apoiar mídias mais diversas e representativas, que reconheçam e valorizem as múltiplas vozes e experiências presentes em nossa sociedade multicultural.

Desse modo, a presente discussão possibilita uma reflexão necessária e permite observar se as mídias tem o papel de reproduzir ações afirmativas de igualdade racial, com demonstrativo de não-brancos/negros em suas telas comerciais e publicitárias ou se está a favor de construções coletivas de organizações que compõem a sociedade, de ambientes mais democráticos, autônomos e equitativos. Se por um momento as mídias sociais adentrarem as problemáticas raciais e promoverem uma democracia étnica, haveria um caminhar no sentido de percepção social em ampla escala.

Em um mundo cada vez mais conectado e consciente das questões sociais, a responsabilidade da mídia vai além da simples visibilidade, pois ela oferta um grande potencial de mudança e, neste local, há uma possibilidade evidente de ter-se uma movimentação no cenário mundial devido a seu alcance. Assim, por meio da reprodução de direitos iguais e ações em prol da extinção do ideal da brancura, com maior acesso e visualização aos negros e suas lutas, teríamos uma sociedade não mais polarizada e desigual.

Portanto, é crucial que as representações negras não sejam apenas uma resposta passageira às pressões sociais, mas sim, um compromisso contínuo com a inclusão e a justiça social, reconhecendo e celebrando a riqueza da diversidade humana em toda a sua complexidade.

Referências

ACEVEDO, Claudia Rosa; NOHARA, Jouliana; RAMUSKI, Carmen Lídia. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. **Psicologia Política**, v. 10, n. 19, jan.-jun., p. 57-73, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?** São Paulo: Jandaíra, 2021.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 01- 30.

BRITO, Rafael Casaes de; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; LEAL, Catiana Nery. As relações étnico-raciais no livro didático de Ciências na percepção de pedagogos em formação inicial. **Com a Palavra, o Professor**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 21, maio-ago., p. 85–106, 2023.

CARDOSO, Lourenço. O branco – objeto: o movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**. Juiz de Fora, v. 13, n.1, jan/jun, p.81-93, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011. (Consciência em Debate).

CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial em foco. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 163- 180.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Teoria crítica da raça:** uma introdução. 3. ed. Tradução Diógenes Moura Breda. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

DYER, Richard. **White**. London: Routledge, 1997.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. revista. São Paulo: Global, 2007.

FRANKENBERG, Ruth Alice Emma. A miragem de uma branquitude não-marcada. *In*: WARE, Vron (Org.). **Branquidade:** identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond Universitária/Centro de Estudos Afro-Brasileiros, 2004.

FRANKENBERG, Ruth Alice Emma. **White women, race matters**: the social construction of whiteness. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 54, jul., p. 147-156, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set., 2012.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

LIPSITZ, George. **The Possessive Investment in Whiteness**. Philadelphia: Temple University, 2006.

NEVES, João Paulo Santos; SILVA, Maria Aparecida Monteiro da. O mito da democracia racial: contexto histórico brasileiro e a construção do racismo no Brasil. **Revista Educar Mais**, v. 3, n. 2, p. 158–166. 2019.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva; PIZA, Edith. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 59-90.

SANTANA, Bruna da Paixão; SILVA, Everton Melo da; ANGELIM, Yanne. Negro(a)s na mídia brasileira: estereótipos e discriminação ao longo da formação social brasileira. **Lutas Sociai**s - 130 anos de abolição - cativeiro acabou?, v. 22, n. 40, p. 52–66, 2018.

SILVA, Ana Célia da. "Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade". *In*: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Memória e formação de professores**. [*online*]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 87-101.

THEODORO, Mario. **A sociedade desigual**: Racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

II

AS FAMÍLIAS CIGANAS DO BAIRRO DE TORRERO: ESTUDO LONGITUDINAL DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIOECONÔMICAS NO PERÍODO DE 1990 A 2020

Victor Hugo Pérez Gallo
Zoraide Santos Vieira

Prólogo necessário: breve preâmbulo histórico sobre as origens dos ciganos e ciganas em Zaragoza

As famílias ciganas passaram de uma situação de pobreza em 1990, não apenas devido aos seus baixos rendimentos e falta de oportunidades de trabalho, mas também devido à sua inserção em uma estrutura social desigual em termos econômicos, sociais e culturais, herdada da sociedade espanhola. O objetivo deste estudo foi analisar a evolução da situação socioeconômica das famílias ciganas no bairro operário de Torrero, em Zaragoza, no período de 1990 a 2020.

Trata-se de um estudo longitudinal qualiquantitativo. Apesar do aumento dos programas sociais nas últimas três décadas, as desigualdades que historicamente afetavam os ciganos do bairro de Torrero não diminuíram e sua integração socioeconômica não evoluiu positivamente para melhorar a qualidade de vida deste grupo. Observou-se que o nível educacional das novas gerações ciganas não aumentou, a taxa de abandono escolar precoce da população cigana é maior do que a média espanhola. A situação econômica das famílias também não melhorou, a taxa de desemprego da população cigana é de 46,5%, em comparação com os 15,5% da média nacional.

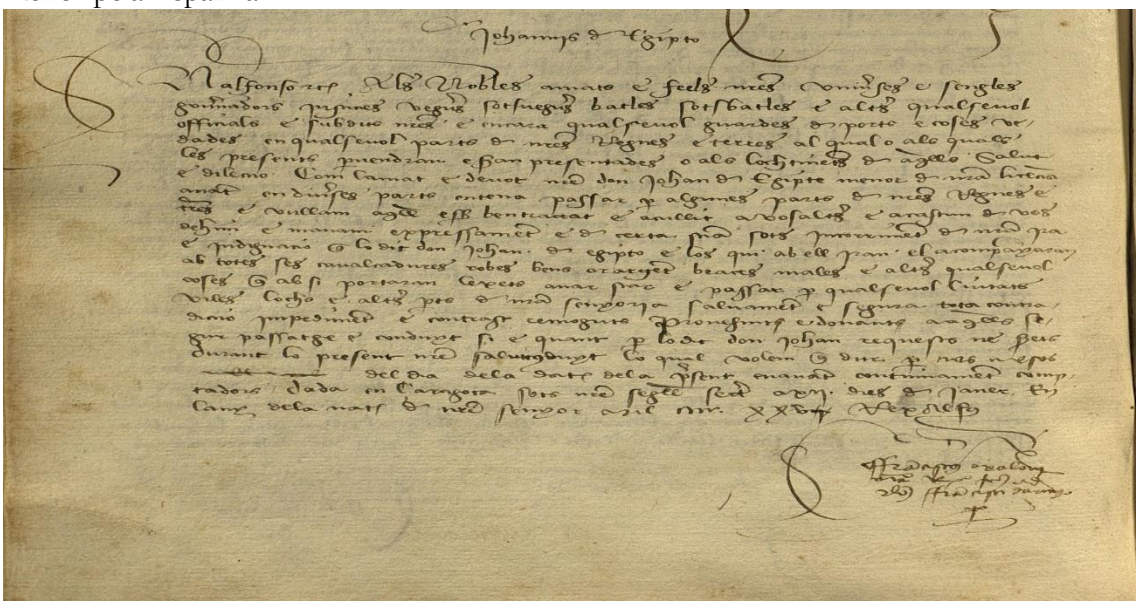
Percebe-se que as políticas sociais implementadas ainda não foram capazes de modificar o *habitus* discriminatório enraizado na sociedade em relação aos ciganos, tampouco transformar o sentimento de "fatalismo" presente na comunidade cigana. Acredita-se que se faz necessário reconhecer o *habitus*, pois este desempenha um papel central na reprodução das desigualdades sociais e na perpetuação dos preconceitos e estereótipos em relação aos ciganos. Este *habitus* discriminatório é construído e transmitido por meio de práticas sociais, instituições e discursos que reforçam e legitimam a exclusão e a marginalização deste grupo étnico de ser e estar no mundo. Nesse sentido, as políticas sociais devem abordar além das condições materiais de vida e considerar as dimensões simbólicas e culturais. Isso implica reconhecer e valorizar a identidade e a cultura cigana como uma forma legítima.

Nossa pesquisa foi realizada em Torrero - La Paz, um distrito localizado ao sul da cidade de Zaragoza, capital da Comunidade Autônoma de Aragão, Espanha. É um dos bairros históricos da cidade, por onde passam as águas do Canal Imperial, e foi testemunha, no século XIX, do confronto entre os zaragozanos e as forças do exército napoleônico, durante os famosos Sitios de Zaragoza. Monumentos como o trabalhador com o martelo na mão, de clara influência do realismo soviético e localizado na *Plaza de las Canteras*, ilustram a longa tradição de luta operária do bairro. Hoje em dia, várias associações e grupos

desenvolvem uma intensa atividade comunitária com diversos concursos de música, literatura, cinema alternativo, que criam um ambiente rico no que veio a ser chamado de República Independente de Torrero.

A história dos ciganos na Coroa de Aragão remonta ao ano de 1425, quando pela primeira vez está documentado o primeiro cigano na cidade, em um texto emitido pelo Rei Alfonso V, onde autorizava Don Juan de Egipto Menor a viajar com seus negócios pela Espanha e os territórios pertencentes à Coroa de Aragão (figura 1). Considera-se que esta tribo, composta por uma dúzia a uma centena de pessoas, liderada pelo chamado Juan de Egipto Menor, foi a vanguarda da onda migratória de ciganos provenientes do território da Europa Central que chegaram à península espanhola (inicialmente foram chamados de boêmios) (Sánchez 2018).

Figura 1. Fotografia do documento que permite a livre passagem do cigano Juan de Egipto Menor pela Espanha.



Fonte: Arquivo da Coroa de Aragão.

Estes são os primeiros referentes, onde se demonstra tolerância em relação aos ciganos por parte das instituições reais. Devemos ter em conta que a etnia cigana é ágrafa, e seus mitos, costumes e tradições são transmitidos oralmente, o que faz com que suas histórias se transformem, diferenciem-se ou se acrescentem novos elementos ao longo do tempo, quando passam de uma geração para outra (Sánchez 2018).

A situação vai mudar para os ciganos a partir da união matrimonial de Isabel de Castela e Fernando de Aragão: começa a época da política intolerante dos governantes católicos com o povo cigano, começam a ser perseguidos e se tenta que mudem sua cultura nômade por uma sedentária. Seus costumes e cultura foram estigmatizados desde a visão oficial nos séculos seguintes, não apenas em Aragão, mas em toda a Espanha. David Sánchez (2018) sistematizou em três etapas a história da relação dos ciganos com as instituições governantes espanholas desde o século XVI até os dias atuais: - Expulsão e desterro; - Extinção e aniquilação; - Assimilação e homologação ao resto da população.

Existem inúmeras publicações antropológicas que legitimam no imaginário dos espanhóis essa relação desigual entre ciganos e Estado; entre ciganos e o que veio a ser

chamado de "a população espanhola", os "normais". Essa relação é baseada na longa tradição de desprezo pelo diferente, cujo ponto culminante foi a expulsão da península dos mouros e judeus, relação de ódio ao diferente que, infelizmente, se reproduz atualmente em diversos discursos ou piadas cujo tema é o povo cigano na Espanha. Concordamos com Cañadas Ortega (2020) quando opina em seu artigo sobre a multiplicidade de escritos que denigrem a imagem dos ciganos. Este opina que:

> [...] todas elas constituem a base de citações, referências, citações de citações e referências de referências de uma multiplicidade de escritos ciganos e anticiganos desde o século XV até hoje. Em sua maioria, tanto estes escritos como suas fontes têm em comum uma visão etnocêntrica e uma absoluta falta de rigor acadêmico e objetividade. Consequentemente, no caso do estereótipo sobre os ciganos, assim como no caso de todos os tópicos sobre comunidades marcadas da história, a argumentação está baseada fundamentalmente em:
> 1-A negação de qualquer sinal de identidade. Neste caso, a negação dá lugar à teoria da seita do ciganeísmo (conspiração internacional de todos os ciganos para roubo, fraude e sabotagem).
> 2-A desumanização e consequente bestialização dos ciganos. A criação de uma imagem do cigano carente de qualquer traço humano. Os ciganos são apresentados como monstros egoístas sem qualquer empatia pelos outros, como suspeitos, traidores, ladrões e criminosos em potencial, capazes de qualquer maldade, em resumo, como um verdadeiro perigo social (Cañadas Ortega, 2020, p 1).

Não devemos deixar de mencionar Ayala citado por Cañadas (2020, p. 6) quando faz uma comparação sobre o tratamento dado na Espanha aos ciganos e a diferença com o resto dos países onde tal etnia desenvolveu sua vida cotidiana. Ayala diz a respeito:

> O curioso é que em nenhuma das nações onde foram parar, exceto na Espanha, deixaram de ser uma casta intrusa, escravizada ou pária. No máximo, foram tomados como instrumento de diversão e entretenimento servil, como acontece com os ciganos ou tsiganos da Boêmia. Em nenhum lugar, exceto na Espanha, os cañís fraternizaram, nem o ciganeísmo se consubstanciou com a tradição nacional, com o tradicionalismo. A que misteriosas razões de afinidade obedecem a este fenômeno? Vale a pena pensar sobre isso.

É evidente que, embora na Espanha não tenham sido escravizados, estiveram muito longe de ter os mesmos direitos e de serem vistos da mesma forma pelas autoridades militares ou eclesiásticas, historicamente falando. A situação dos ciganos não mudou durante a guerra civil nem depois. Desde os anos cinquenta do século XX, começaram a chegar numerosas famílias ciganas ao bairro de Torrero, em Aragão, povoando a área conhecida como La Quinta Julieta, ao norte do bairro, junto ao Canal. Nem sempre a convivência foi pacífica, como ilustra a seguinte reportagem do jornal "El País" em 1983:

> Os moradores do bairro de Torrero-La Paz, em Zaragoza, "diante do aumento dos atos de pilhagem, roubos a estabelecimentos e assaltos em plena rua", solicitaram medidas de segurança adicionais ao governador civil e fizeram um apelo à população cigana para que "assuma sua responsabilidade como cidadãos e não recorra à desculpa da marginalização para amedrontar mulheres e crianças (El País, 1983).

Também nesta publicação nos informa que naquele ano, no bairro de Torrero, era onde existia a maior população cigana da cidade, em termos demográficos: "Nesta área da cidade vive a maior colônia de ciganos, [...] 115 famílias [...] total de 850 pessoas, [...] nas moradias construídas por ocasião da operação de erradicação do chabolismo; [...] abundam os marginalizados e desempregados, em sua maioria jovens"[1] (El País, 1983).

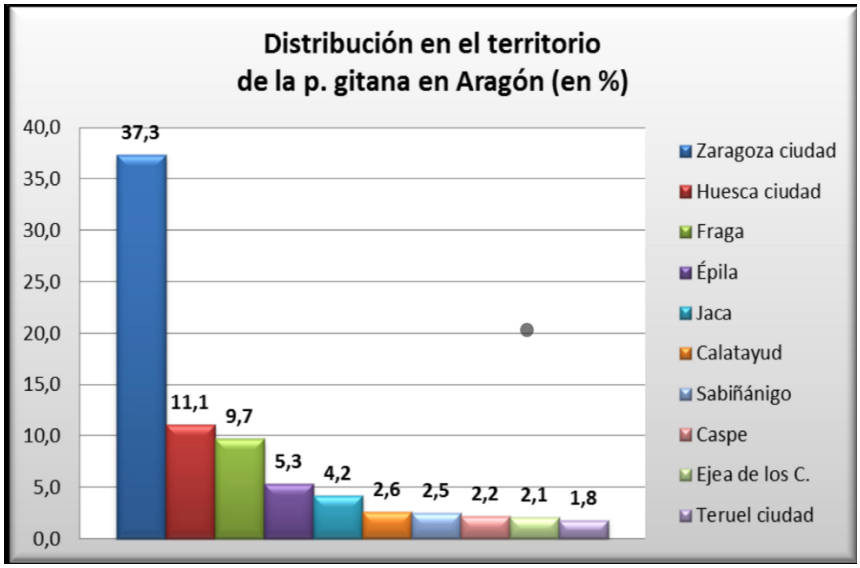
Estado atual do conhecimento e mudanças demográficas

Historicamente, a população cigana em Zaragoza variou muito de volume, devido a vários fatores:

- A facilidade de mudar de residência habitual devido à sua tradição nômade.
- A mudança do local de trabalho quando o têm.
- A mudança de local devido a brigas familiares ou conflitos com as autoridades.

Em 1999, o estudo sociodemográfico realizado pela Cáritas (Coletivo de Autores, 2000) em conjunto com os funcionários da Prefeitura de Zaragoza forneceu estatísticas para a cidade, com 1.099 famílias (totalizando 4.902 pessoas). Em 2000, mais de 5.000 pessoas do universo de 8.500 habitantes de toda Aragão viviam na cidade capital da comunidade autônoma, ou seja, 59% da população cigana residia em Zaragoza (Gobierno de Aragón, 2020).

Figura 2- A distribuição populacional da população cigana na Comunidade Autônoma de Aragão.



Fonte: Pesquisa IASS (2017).

Em 1980, o governo de Aragão estava desenvolvendo uma estratégia para alcançar uma "reeducação da população cigana" e torná-los sedentários. Este objetivo foi parcialmente alcançado até o final do ano, já que a população foi relocada para áreas

[1] Tradução nossa

periféricas, principalmente em Quinta Julieta em 1982 (ver figura 2 e 4), uma área localizada em Torrero, onde se tentou erradicar o chabolismo ou barraquismo inutilmente, pois no gueto construído, a insalubridade, o superpovoamento, a alta taxa de natalidade e o alto índice de criminalidade eram variáveis diárias medidas pelos executores das políticas sociais, e sua avaliação os levou a tomar a decisão de desmantelar a Quinta Julieta sete anos depois, em 1989, e distribuir a população cigana pelo restante da cidade. Evidentemente, colocar a população cigana em um gueto não era a solução, embora fosse um primeiro passo para sua integração ao restante da sociedade espanhola (Enciclopédia Aragonesa, 2020).

Figura 3: Quinta Julieta, ano de 1982

Fonte: Fototeca do Governo de Aragão.

Figura 4: Recorte do Jornal Heraldo de Aragão. 1981.

Los gitanos ya tienen casa

Un importante paso para la erradicación del chabolismo en Zaragoza se daba el pasado 9 de agosto cuando, vehículos y personal municipal, ayudaban al traslado de personas y enseres desde las graveras de Torrero hasta las 115 viviendas a estrenar construídas a instancias del Ayuntamiento de Zaragoza en terrenos de la Quinta Julieta.

Fonte: Fototeca do Governo de Aragão.

Um breve enfoque teórico da sociologia sobre o fenômeno multicausal da discriminação contra os ciganos

Ao revisar as diferentes teorias que fundamentaram nossa pesquisa, é importante mencionar algumas que foram úteis para estabelecer paradigmas epistemológicos. Entre as teorias utilizadas, destacam-se:

- Teoria da Rotulação ou Estigma (Becker, 1963): Os ciganos foram estigmatizados pela sociedade majoritária, afetando sua identidade e oportunidades.

- Teoria da Deprivação Relativa (Runciman, 1966): Eles experimentam frustração ao não conseguirem alcançar o nível de vida de outros, apesar de seus esforços.

- Abordagem Marxista (Marx e Engels, 1981): São vítimas da lógica divisória do trabalho capitalista e da exploração de classes desfavorecidas.

- Teoria da Estratificação Social (Davis e Moore, 1945): Ocupam uma posição desvantajosa na escala socioeconômica e sofrem racismo como grupo dominado.

- Teoria da Modernidade Reflexiva (Beck, 2006): O estigma sobre os ciganos aumentou em contextos de insegurança e individualização.

No entanto, consideramos que a teoria mais relevante para entender a discriminação e exclusão dos ciganos é a Teoria do Etiquetamento ou Estigma, proposta por Howard Becker em 1963. Os motivos são:

- Ajuda a explicar como os ciganos foram estigmatizados ao longo da história pela sociedade espanhola majoritária, que lhes atribuiu certos estereótipos negativos.

- Esse processo de rotulagem racial contribuiu para sua marginalização social e limitou severamente suas oportunidades de inclusão.

- O estigma internalizado por muitos ciganos gera baixa autoestima e expectativas, reproduzindo sua situação de exclusão.

- A teoria sugere que a eliminação do estigma requer uma mudança de atitudes não apenas nas políticas públicas, mas em toda a sociedade[2].

Essa teoria tem sido muito influente para analisar os processos de discriminação sistemática contra minorias e grupos excluídos. Nos permitiu compreender as causas fundamentais do problema, além de fatores socioeconômicos ou culturais isolados.

Além disso, ao longo de nossa pesquisa, essa teoria nos permitiu identificar o processo de estigmatização racial aplicado aos ciganos por séculos, associando-os a estereótipos negativos como "ladrões" e "vagabundos". Esses estereótipos permearam as instituições espanholas, constituindo uma "cultura institucional" que perpetua e se transmite como parte do imaginário cotidiano das pessoas que compõem essas instituições. Essa

[2] Tese que sustentamos nessa pesquisa, como se verá mais adiante

reprodução cultural dentro da estrutura das instituições contribui para perpetuar esses estigmas, transmitidos através de diversas formas, como linguagem, mídia e interação social.

Esse etiquetamento negativo levou à rejeição e marginalização da sociedade majoritária aos ciganos, fechando-lhes oportunidades de inclusão. Também explica a discriminação sistemática que enfrentaram (educação, moradia, trabalho, justiça, etc.), que as leis e políticas sociais dos últimos anos não conseguiram erradicar.

Síntese metodológica

Através da análise histórica das razões geográficas e políticas do assentamento original do grande número de famílias ciganas em Torrero, Zaragoza, desenvolvemos um estudo longitudinal descritivo da evolução de sua situação socioeconômica no período de 1990 a 2020.

Isso nos permitiu construir uma hipótese sobre as estratégias de reprodução econômica desenvolvidas nas últimas três décadas pelas famílias ciganas de Torrero e sua relação com as políticas sociais aplicadas a esse grupo pelas instituições governamentais.

Este estudo longitudinal nos permitiu acompanhar os indivíduos pertencentes ao grupo social estudado ao longo do tempo, evitando o viés dos chamados efeitos de coorte. Mostrou a evolução das estratégias socioeconômicas dessas famílias ciganas ao longo do tempo, destacando as diferenças qualitativas ou quantitativas que foram explicativas

Foi mostrada a evolução das estratégias socioeconômicas dessas famílias ciganas ao longo do tempo, evidenciando as diferenças qualitativas ou quantitativas que fossem efetivamente explicativas para o estudo de corte socioeconômico, desagregadas em tendências demográficas, econômicas, estruturais, culturais e políticas.

Com nossa investigação, construímos uma narrativa que mostrou a evolução socioeconômica das famílias ciganas em Torrero e a influência de atores políticos externos sobre essa instituição social. Para isso, utilizamos as seguintes ferramentas de coleta de informações:

- Entrevistas com residentes no Bairro de Torrero (A amostra representativa do universo total foi selecionada com o critério de terem residido em Torrero nos últimos 40 anos e não serem ciganos).

- Análise de conteúdo das publicações periódicas da época em que desenvolvemos o estudo.

- Análise estatística de pesquisas anteriores realizadas em Aragão sobre as práticas de sobrevivência das famílias ciganas.

- Análise estatística dos arquivos da Federação de Associações Ciganas de Aragão e da Associação de Promoção Cigana de Zaragoza.

- Histórias de Vida aplicadas aos Patriarcas das famílias ciganas de Torrero.

- Análise das estatísticas de emprego das famílias ciganas em Aragão publicadas nos anuários do Ministério do Trabalho, correspondentes aos anos de 1990 a 2020.

- Estudos transversais que nos ilustram sobre o período de tempo de 1990 a 2020.

Isso nos levou aos seguintes resultados:

a) **Tendências econômicas**

Como mencionado anteriormente, as famílias ciganas historicamente tiveram relação com a criação de gado. Em novelas de cunho histórico, essa atividade laboral é relacionada com o roubo e tráfico ilícito de todo tipo de gado (Potocki 2009).

Além disso, é necessário acrescentar um acervo de lendas, contos populares, coplas, refrões, etc., que se referem à atitude "bandidesca" dos ciganos. Todos esses elementos do imaginário cotidiano foram recriados em obras literárias que estão dentro do cânone do melhor da literatura espanhola. Entre aqueles que usam "o tópico do cigano e o cigano em suas obras", podemos mencionar: "Cervantes, Mateo Alemán, Vicente Espinel, Jerónimo de Alcalá, Antonio Solís, Lope de Rueda, Ramón de la Cruz, Duque de Rivas, Estébanez Calderón, Galdós, García Lorca, Valle Inclán, os irmãos Machado, Miguel Hernández, Ramón J. Sender, Cela, Luis Martín-Santos, Ignacio Aldecoa, García Márquez" (Leblon citado por Cañadas 2020, p.5).

Por outro lado, as ações sociolaborais desenvolvidas pelas famílias ciganas objeto de estudo em suas estratégias de produção econômica são as seguintes:

- Os homens geralmente têm empregos externos, enquanto as filhas e mulheres desempenham trabalhos domésticos, exceto quando as mulheres saem para fazer "boa sorte" nas ruas ou realizar espetáculos circenses. Segundo relatos dos moradores de Torrero, até um pouco mais do ano de 2000 ainda era possível ver no bairro um grupo de ciganos onde havia homens, mulheres e crianças que realizavam o espetáculo da "cabra", que consistia em tocar um órgão e a cabra subir por uma escada. Os moradores entrevistados dizem que não bastava apenas passar e pagar, todos que se aproximavam das sacadas para olhar também precisavam soltar algumas moedas.

- Desde a década de 1970 até o ano de 1999, um grupo numeroso de homens ciganos se dedicava à mecânica, alvenaria ou trabalho em fábricas; e o restante a trabalhos eventuais de carga e descarga e venda de matérias-primas como cobre ou sucata. Na década de 1990, cerca de 50 famílias se dedicavam à venda ambulante (Governo de Aragão, 2020). - Em 1999, o desemprego havia aumentado na população cigana de Zaragoza, afetando 40% da população ativa em idade de trabalho, o que implicava que naquele ano o percentual dos que se dedicavam à venda de cobre, bronze e sucata havia diminuído (8,24% contra 41,9% em 1985) (Governo de Aragão, 2020).

- Nos últimos 10 anos em Zaragoza, 67% das famílias ciganas estão em situação de pobreza, e 31% em pobreza extrema, principalmente devido à falta de trabalho ou renda fixa (Governo de Aragão, 2020).

- Segundo o INE (Instituto Nacional de Estatística), em 2020, a taxa de desemprego da população cigana era de 46,5%, em comparação com 15,5% da média nacional. (Pesquisa de População Ativa, 4º trimestre de 2020, INE)

b) **Tendências estruturais**

O estudo longitudinal desenvolvido com a população cigana nos últimos 30 anos em sua instituição familiar, nas redes informais de reprodução laboral e nas práticas sociais pelas quais se relacionam com as instituições do estado espanhol, nos mostrou como resultados indicadores que demonstram a arraigada cultura da pobreza na população cigana, arraigamento que se tornou estrutural historicamente e socialmente falando. Aqui estão os seguintes indicadores:
- Desconfiança em relação às instituições da ordem (polícia e governo).
- Projeção escassa ou negativa do futuro trabalhista e financeiro
- As práticas sociais estão orientadas para viver o presente, sem planejar o amanhã.
- Posse e reprodução de capital econômico, cultural e social escasso ou nulo.

c) Tendências culturais

Como mencionado anteriormente neste texto, as tradições, provérbios e costumes dos ciganos têm sido amplamente representados na literatura espanhola e hispano-americana em geral.

O aspecto gregário dessa população objeto de estudo tem sido um tema comum na música, no cinema, na poesia, então podemos dizer que está presente em quase todas as manifestações da cultura espanhola contemporânea. Durante o período em que realizamos o estudo, existem várias características interessantes:

- Até o início do ano 2000, ainda havia espetáculos circenses com cabras no bairro de Torrero.

- Nas festas do Pilar, até hoje, as mulheres ciganas acompanhadas por seus maridos vão às principais ruas da cidade para fazer adivinhações; muitas vezes incomodando os transeuntes.

- A religião dos ciganos está cheia de contrastes. A religião, vista como dimensão cultural, evidentemente guia a ação social por meio de construtos simbólicos presentes em todas as facetas de sua vida cotidiana. Os ciganos são muito supersticiosos. No trabalho de campo desenvolvido, percebemos que eles têm medo do uivo dos cães por considerá-lo um presságio de má sorte. Além disso, o respeito pelos seus mortos é fundamental, sendo o pior insulto que um cigano pode receber um insulto aos seus mortos. Suas práticas religiosas são realizadas no bairro de Torrero nas novas igrejas evangélicas (pentecostais, batistas e adventistas do sétimo dia), onde o pastor, geralmente, é um deles. É curioso a preferência da população cigana por essas "novas" igrejas e não pela tradicional igreja católica, à qual associam opressão e falta de libertação espiritual. O único cigano beatificado é Ceferino,

executado durante a guerra civil por defender um pároco dos abusos dos membros do exército republicano (Hermandad Sacramental; y Carmelita de los gitanos de Madrid 2020).

d) Tendências políticas

Na população cigana, não há políticos ou políticas de renome na Espanha. Felizmente, isso está mudando: a nomeação de quatro políticos de ascendência cigana para o congresso é um passo importante para derrubar estereótipos e opiniões raciais: Juan José Cortés (PP), Sara Giménez (Ciudadanos), Beatriz Carrillo (PSOE) e Ismael Cortés (Podemos) são os políticos que devem representar as aspirações de quase um milhão de ciganos que residem na Espanha. Entende-se que eles enfrentam os problemas que foram acumulados ao longo de anos de políticas públicas erradas em sua maioria e as tentativas de integrá-los à "sociedade espanhola".

Os principais problemas com os quais se deparam são altas taxas de desemprego, criminalidade, pobreza extrema, abandono escolar e violência de gênero. Nenhum deles é originário de Aragão. Em Zaragoza, Pilar Clavería, conhecida como La Rona, era a principal defensora, a nível institucional, dos direitos dos ciganos na comunidade autônoma. Suas áreas de trabalho vão desde a defesa dos direitos das mulheres ciganas até a obtenção de bolsas de estudo para os mais jovens e oportunidades de emprego para homens e mulheres. Seu trabalho ao longo dos anos tem sido meritório na integração da comunidade cigana com o restante dos habitantes de Zaragoza.

e) Atores sociais

Segundo Alain Touraine, um ator social é um sujeito coletivo que se estrutura a partir da consciência de identidade própria, de uma axiologia que os iguala, e em posse de recursos políticos, culturais e econômicos que lhes permitem desenvolver ações dentro da estrutura social com o objetivo de defender os interesses dos membros que integram a coletividade, para resolver problemas comuns, considerados prioritários (Touraine, 2009). Em Aragão, os principais atores sociais que integram e representam a comunidade cigana são os seguintes:

- Federação de Associações Ciganas de Aragão.
- Associação de Promoção Cigana de Zaragoza.

Embora esses atores tenham em sua projeção social ações de transformação para melhorar a qualidade de vida dos ciganos, ainda assim suas ações são insuficientes na comunidade autônoma de Aragão.

Considerações Finais

A população cigana historicamente tem sido desprezada pelas autoridades institucionais na Espanha. Isso, junto com um acúmulo de tradições populares e estereótipos que os associavam ao crime, à bruxaria, à violência e à ociosidade, construiu tópicos que, pelas representações coletivas, não os beneficiam na hora de conseguir emprego no período

de tempo objeto de estudo (1990-2020). Além disso, suas altas taxas de abandono escolar, a escassa representação política e as políticas sociais falhas de reunir todos eles em guetos como o Quinta Juliana em Torrero, formam um coquetel fatal que constrói e reproduz historicamente padrões de pobreza e desigualdade estrutural nessa população.

As estratégias de reprodução do capital econômico desenvolvidas nas últimas três décadas pelas famílias ciganas do bairro de Torrero foram influenciadas por políticas sociais que implementaram estratégias de integração social ineficazes, carentes da análise necessária do *habitus* cigano. A população cigana de Torrero não só apresenta uma insuficiência no capital econômico, medido pelo poder de compra e recursos de trabalho, mas também está imersa em uma estrutura social complexa de relações desiguais resultantes do *habitus* incorporado ao longo da história. Este *habitus*, como sistema de disposições duradouras adquiridas no seio da sociedade espanhola, gera esquemas de percepção e apreciação condicionantes que reproduzem desigualdades nos planos econômico, social e cultural.

Faltou uma transformação real nas condições objetivas que impedem os ciganos de acessar por si mesmos os diferentes tipos de capital e, assim, melhorar sua posição no espaço social. Condições que, na maioria dos casos, os colocam em desvantagem em relação ao resto da população, o que requer uma revisão e possível reversão por parte dos formuladores de políticas sociais. Caso contrário, corre-se o risco de que se reproduzam nas gerações mais jovens, como já vem acontecendo; essa cultura da pobreza que os ciganos aprendem e apreendem, e é herdada através das diferentes gerações que estudamos e que muitas vezes convivem na mesma casa. Não foi objeto de nosso estudo, mas devemos dizer que as famílias extensas são numerosas no Bairro de Torrero: casas onde vivem várias gerações, avós, pais e filhos, o que implica um nível de superlotação acima da média espanhola, com todos os problemas que isso acarreta.

Nosso estudo longitudinal mostrou que o capital econômico, cultural e social historicamente possuído pelo grupo de ciganos que reside no bairro de Torrero tem sido escasso ou nulo. Isso implica que seus descendentes nos últimos 30 anos partam de uma situação de desigualdade em relação a seus compatriotas que não pertencem ao seu grupo, ao herdar os jovens ciganos a mesma situação de pobreza de seus progenitores e, portanto, dependendo de futuras políticas sociais para melhorar sua qualidade de vida.

O capital social das redes familiares e comunitárias ciganas tem sido crucial em sua estratégia de sobrevivência, embora também reproduza desigualdades ao limitar o acesso a outros grupos. Portanto, os ciganos têm reproduzido em sua vida cotidiana a mesma situação de pobreza econômica, social e educacional de sua etnia, como vem acontecendo desde que se estabeleceram em Zaragoza séculos atrás.

Os ciganos sofrem de violência simbólica, ao serem excluídos do capital cultural legítimo e serem obrigados a relações de dominação. O capital cultural das novas gerações ciganas, ao terem acesso a uma educação formal mais ampla, pode estar progressivamente modificando seu *habitus* e posição no espaço social.

Quanto à educação, é essencial implementar medidas que promovam a inclusão e a igualdade de oportunidades para crianças e jovens ciganos, superando as barreiras que limitam seu acesso e desempenho acadêmico. Isso implica fornecer recursos adequados, programas de apoio e garantir a formação de profissionais sensibilizados para a realidade cigana.

Na área da saúde, é necessário garantir o acesso equitativo a serviços de saúde de qualidade, eliminando barreiras culturais e garantindo uma atenção sensível às necessidades específicas da comunidade cigana. Isso implica a promoção da participação ativa dos ciganos na tomada de decisões relacionadas à sua saúde, assim como a formação de profissionais de saúde que compreendam e respeitem sua cultura.

Em relação aos serviços sociais, é necessária uma atenção integral que aborde as necessidades específicas dos ciganos, incluindo programas de apoio à habitação, integração social e desenvolvimento comunitário. Esses programas devem ser projetados de forma participativa e adaptados às realidades e demandas específicas da comunidade cigana.

No que diz respeito ao emprego, devem ser implementadas políticas que promovam a igualdade de oportunidades e a não discriminação no mercado de trabalho. Isso implica ações afirmativas, programas de formação e capacitação profissional adaptados às necessidades dos ciganos, assim como o incentivo à contratação inclusiva por parte das empresas.

As políticas sociais não modificaram o *habitus* discriminatório da sociedade majoritária, nem o sentimento de "fatalismo" no cigano. São necessárias medidas que atendam às dimensões objetivas e subjetivas, agindo sobre as condições econômicas, mas também produzindo um reconhecimento simbólico de sua cultura.

Em resumo, é fundamental que as políticas sociais abordem tanto as dimensões objetivas quanto subjetivas da discriminação contra os ciganos. Isso implica agir sobre as condições econômicas desfavoráveis, mas também produzir um reconhecimento simbólico de sua cultura. Para isso, é necessário implementar estratégias ágeis que abordem as áreas-chave de educação, saúde, serviços sociais e emprego, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão da comunidade cigana.

Portanto, é necessária uma rápida criação e implementação de estratégias pelas políticas sociais que melhorem esta situação, enfatizando as dimensões de educação, saúde, serviços sociais e trabalho, com facilidades para este grupo que, historicamente, tem sido desfavorecido na Espanha em geral e em Aragão em particular.

Referências

BECKER, Howard. **Outsiders.** Hacia una Sociología de la desviación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1963

BECK, Ulrich. **La sociedad del riesgo**: hacia una nueva modernidad. Ediciones Paidós Ibérica, 2006

CAÑADAS, Araceli Ortega. "**Orígenes de un tópico**: Juan de Quiñones, discurso contra los gitanos". [En línea].[Consultado el 15 de abril del 2020]. Disponible en: http://rromanipativ.info/wpcontent/uploads/2017/06/Or%C3%ADgenes_de_un_tópico-Juan-de-Quiñones-Discurso-contra-los-gitanos.pdf

COLECTIVO DE AUTORES. **Las condiciones de vida de la población gitana de Zaragoza.** Editorial Ayuntamiento de Zaragoza-Cáritas, 2000.

El País: "**Los vecinos de un barrio de Zaragoza piden protección contra los gitanos**".1983. [En línea] .[Consultado 12 de marzo del 2020]. Disponible en:

Enciclopedia de Aragón. "**Gitanos**". [En línea].[Consultado el 13 de marzo del 2020]. Disponible en: http://www.enciclopedia-aragonesa.com/voz.asp?voz_id=6370
https://elpais.com/diario/1983/12/09/espana/439772427_850215.html

Gobierno de Aragón. "**Estrategia integral para la población gitana en Aragón 2018**-2020". [En línea].[Consultado el 15 de abril del 2020]. Disponible en: https://www.aragon.es/documents/20127/674325/Estrategia_Pobl_Gitana_IASS-2019.06.12.11.12.47.pdf/6a53afe6-5daa-a06b-ed56-c393b22b8863

Hermandad Sacramental Carmelita de los gitanos de Madrid. "**Beato Ceferino**". [En línea]. [Consultado 24 de abril del 2020]. Disponible en: http://hermandadlosgitanosmadrid.es/corporacion/beato-ceferino/

POTOCKI, Jan. **Manuscrito hallado en Zaragoza**. Ed. Acantilado. Madrid, 2009.

RUNCIMAN, Walter Garrison. **Relative deprivation and social justice**. Routledge and Kegan Paul. London, 1966.

SÁNCHEZ, David Martín. **Historia del pueblo gitano en España**. Ed. La Catarata. Madrid, 2018

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifiesto del Partido Comunista**. Moscú. Progreso, 1981

SOMOLINOS, Daniel. "**El Mundo**": "Diputados gitanos: cuatro nuevos rostros en el Congreso para acabar con el antigitanismo".2019. [En línea]. [Consultado 25 de abril del 2020]. Disponible en: https://www.elmundo.es/loc/famosos/2019/05/18/5cdeabc0fc6c836f5b8b4696.htm

TOURAINE, Alain. **La mirada social**. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI. Edit. Paidós, Barcelona, 2009.

VECINOS LA PAZ. "**República independiente de Torrero**". [En línea], 2019. [Consultado 12 de marzo del 2020]. Disponible en: https://vecinoslapaz.org/tag/republica-independiente-de-torrero/

III

FORMAÇÃO DOCENTE E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA, JAGUAQUARA-BA

Milena Lima Tamborriello
Benedito Gonçalves Eugênio
José Valdir Jesus de Santana

Introdução

Este capítulo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola quilombola localizada no município de Jaguaquara-Bahia, que teve como objetivo analisar se a formação docente tem contribuído, a partir da perspectiva das professoras, para o trato pedagógico das relações étnico-raciais no contexto escolar.

A pesquisa se configurou como um estudo de caso e contou com entrevistas com 08 docentes[1] dos anos iniciais do ensino fundamental para a produção dos dados. Transcritas as entrevistas, estas foram organizadas em categorias, seguindo as orientações da análise de conteúdo, conforme apresentada por Bardin (2016). As análises foram realizadas empregando a discussão proposta pela abordagem intercultural em diálogo com o campo da educação para as relações étnico-raciais.

As relações étnico-raciais e o campo da educação: breves considerações

A educação brasileira tem sua composição curricular baseada na perspectiva do "colonizador". Justificada pelo processo de homogeneização cultural das colônias, na ocasião da construção dos estados nacionais no continente latino-americano, a escola exerceu um papel fundamental na consolidação e difusão do pensamento eurocentrado, reproduzindo saberes elaborados a partir da lógica hegemônica europeia, silenciando vozes e crenças de saberes "outros", não reconhecidos pelo prisma monocultural e monorracial constituídos no espaço escolar.

Os processos históricos que culminaram no pensamento eurocêntrico no âmbito educacional não devem ser esquecidos, tampouco romantizados, principalmente quando se trata do Brasil, a última nação a abolir a escravidão. É importante lembrar que a posição dos colonizadores europeus, frente aos grupos étnicos colonizados, sempre representou violência - seja ela física, simbólica ou epistêmica – que se constitui como mecanismo de exclusão desses grupos das diversas esferas da sociedade.

Não cabe nessa discussão descrever todo o percurso da escravidão dos africanos no Brasil, no entanto fazer uma pequena incursão nessa temática é de fundamental importância

[1] Como forma de preservar o anonimato, na seção voltada à análise dos dados, utilizaremos nomes fictícios quando nos referirmos às professoras.

para compreender como as relações de poder estabelecidas no período colonial contribuíram para a difundir a "colonialidade do poder, do saber e do ser" (Maldonado-Torres, 2019) no imaginário social brasileiro, entoando os silêncios das histórias subalternizadas e exercendo forte influência na perpetuação do racismo.

Para elucidar a questão racial no Brasil, fazemos referência ao "evento da abolição" no sentido de contextualizar a "liberdade" deflagrada no dia 13 de maio de 1888, porque percebemos o quanto é difícil o entendimento de que a liberdade que ecoou naquele fatídico dia significou a liberdade dos corpos negros apenas. Livres das correntes, eles não eram mais propriedades dos senhores, porém a Lei Áurea - que extinguiu a escravidão - não deliberou qualquer regulamentação de trabalho livre para população negra. Para muitos, o preço da liberdade foi a miséria.

> [...] a princesa regente (Isabel) procurava passagem no meio da multidão de 10 mil pessoas, na tentativa de chegar ao balcão do Paço, no Rio de Janeiro. [...] Eram 15 para as 3 da tarde quando entrou na sala do trono e assinou a lei 3.353 (Lei Áurea) com uma pena de ouro. Do lado de fora, [...] o povo explodiu em gritos, vivas, salves. Festa parecida com a que tomou a ilha de Itaparica, na Bahia: por três dias e três noites, tambores e batuques ecoaram pelas copas das mangueiras. Mas os relatos de uma velha escrava da ilha contam que, acabada a comemoração, o senhor do engenho reuniu todos os escravos e os mandou embora, um a um. Os negros partiram dali sem terra, sem comida, sem dinheiro, sem sapatos, vestidos em roupas velhas de algodão grosso. Naquela dispersão miserável começava a liberdade. (Araújo, 2009, p. 30).

É preciso assinalar que a Lei Áurea tornou extinto o regime jurídico da escravidão e com ele o regime econômico que tinha como base o trabalho escravo, contudo prevaleceram as práticas de exclusão social, não mais do escravo, mas agora do negro, do mestiço, cuja cor e os traços fenotípicos apontavam para uma ascendência africana. Assim, no interior de uma sociedade escravista, processava-se pelo negro a interiorização da inferioridade, "a sua cor era marca de uma maldição divina, a cultura dos seus ancestrais era bárbara, a sua religiosidade era demoníaca e doentia, a sua aparência repelente e a sua inteligência limitada às tarefas da obediência" (Araújo, 2000, p. 2).

Os mesmos mecanismos de exclusão social produziram uma educação excludente, que por muitos anos não serviu à população negra/africana pois esta não se enquadrava na qualidade de "cidadania" estabelecida na primeira Constituição republicana, que limitava o ensino somente aos cidadãos brasileiros, impedindo formalmente que os negros participassem do sistema oficial de ensino.

Nesse contexto, algumas leis e decretos posteriores engendravam concessões ao acesso do negro a escolarização, a exemplo da previsão de instrução para adultos - que dependia da disponibilidade dos professores - e da permissão para os negros frequentarem o período noturno, atrelada a boa vontade de seus senhores e as condições físicas após um dia de árduo trabalho, o que dificultava o seu acesso à escola. Apesar dos entraves relacionados ao acesso dos negros à escolarização, métodos e práticas pedagógicas em uma sociedade escravocrata, algumas instituições e lideranças negras conseguiram estabelecer um sistema educacional para crianças pretas e pardas.

No período que se seguiu após a abolição, foram tomadas várias providências a fim de normatizar e regulamentar o ensino público brasileiro. Nesse contexto já não havia escravos, subordinados às práticas domésticas e agrícolas em algumas propriedades, mas uma população negra, relegada a uma vida de precariedades ocupando os mais baixos níveis do estrato social. Dessa maneira, a força política e a elite dominante estabeleceram um decreto para introduzir no currículo das escolas a disciplina "Moral e Cívica", em uma tentativa prescrever uma conduta moral da sociedade após a libertação dos escravos, pois era preciso estabelecer regras para conviver com negros e negras em um mesmo local.

Ao lado de uma legislação oficial que não proporcionava condições dignas de acesso e permanência nas escolas, os negros tinham dificuldade em adquirir vestimentas e materiais escolares e muitos abandonavam a escola para contribuir com o sustento da família. A população egressa do cativeiro enfrentava ainda um cotidiano de preconceito e discriminação que muito contribuiu para o afastamento de grande parcela da população negra do processo de escolarização no sistema oficial de ensino.

Os enfrentamentos e reivindicações dos movimentos negros, já na primeira metade do século XX, (a exemplo da Frente Negra Brasileira, criada em 1931, e o Teatro Experimental do Negro, criado em 1944) frente aos processos de exclusão política, social, educacional e cultural da população negra no Brasil, contribuíram para que, na Constituição Federal de 1988, fosse assegurado o reconhecimento da pluralidade étnica nacional, garantindo o ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. A partir de então formalizou-se o pensamento de uma educação voltada para as relações étnico-raciais no país, com inserção de políticas públicas que atendessem as demandas da população negra, a partir das demandas apresentadas ao Estado brasileiro, pelo Movimento Negro Unificado, que se constituiu no final da década de 1970 (Gonçalves e Silva, 2006; Silva, 2011; Pereira, 2013; Gomes, 2017, 2022). Segundo Gomes (2012, p. 738),

> A partir dos anos de 1980, com o processo de reabertura política e redemocratização do país (Assembleia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal de 1988), outro perfil de movimento negro passou a se configurar, com ênfase especial na educação. [...] É possível dizer que, até a década de 1980, a luta do movimento negro, no que se refere ao acesso à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que esse movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam a grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas.

A Lei n. 10.639/03 - que determinou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares - representa os avanços da educação para as relações étnico-raciais anunciados pela Constituição Federal de 1988. O documento legal passou a orientar a prática pedagógica, incluindo no currículo escolar o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional com o objetivo de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Após a promulgação da Lei n. 10.639/03, os debates sobre as questões raciais e as respectivas relações com a educação estão cada vez mais crescentes nos universos acadêmicos, porém as escolas de ensino fundamental e médio, em sua maioria, ainda reduzem as discussões sobre diversidade e relações étnico-raciais ao dia da consciência negra – dia 20 de novembro, instituído com a Lei 10639/03. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um espaço que reproduz representações negativas sobre o negro e, independentemente de suas particularidades, se tornou também um importante local onde estas representações podem ser superadas (Gomes, 2011).

O desafio agora é pensar quem - no sentido de sua formação - que se depara com a obrigatoriedade de desenvolver práticas pedagógicas que preze pelo reconhecimento e respeito às diferenças, pela valorização da história, cultura e saberes "outros" de ancestralidade africana. O papel atribuído à escola como reprodutora e mantenedora de práticas educacionais excludentes em relação a população negra, colaborando com a perpetuação do racismo, perpassa pela formação docente, pela compreensão do professor acerca das relações étnicas, de como essas relações foram demarcando as diferenças ao longo dos anos, para aplicabilidade exitosa do currículo proposto pela Lei 10639/03, como afirmam Gomes e Silva (2006), Gomes (2008) e Marques *et al* (2018).

Assim, o presente artigo apresenta as narrativas de professoras de uma escola quilombola, propondo uma análise de seus percursos formativos a fim de identificar como as relações étnicas perpassam a formação docente.

Formação docente, relações étnico-raciais e interculturalidade

As novas demandas da educação para as relações étnico-raciais implicam o desafio de superar desigualdades e discriminações raciais e religiosas assim como reconhecer e valorizar as diferenças, assumindo as tensões entre igualdade e diferença, políticas de redistribuição e de reconhecimento O desafio da educação nesse contexto é desvelar os estereótipos raciais e desconstruir a visão do racismo cordial.

No entanto, Candau (2016a) afirma que o termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, "a deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade" (Candau, 2016a, p.809). Em uma perspectiva escolar que segue a serviço da homogeneização e padronização, os diferentes se apresentam como um problema que a escola ou os educadores precisam enfrentar.

De acordo com Silva (2011, p. 28), o Estado reconheceu a diversidade como elemento constitutivo da sociedade brasileira, contudo, a diversidade, naquele momento era "tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa, mesmo diante das inúmeras provas em contrário na sociedade e em suas instituições, entre elas, as escolas".

Nas escolas de educação básica houve uma série de dificuldades para a inserção das reações étnico-raciais no currículo. A Lei n. 10.639/03 determinou que sejam feitas alterações na formação e nas práticas pedagógicas dos professores, mas, conforme Gomes (2011), somos desafiados a realizar uma mudança epistemológica, no campo da formação de professores no Brasil com a inserção da temática da educação das relações étnico-raciais, numa perspectiva emancipatória do sujeito.

Gomes (2011) aponta que algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando sob a égide da crença "de que a escola, sobretudo pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade" (Gomes, 2011, p. 41), contudo discussões sobre a diversidade étnico-racial - enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente - continua ocupando lugar secundário nos processos de formação inicial e continuada.

Assim, as discussões para as relações étnico-raciais deveriam preceder a prática docente adquirindo um maior espaço nas instituições de ensino superior, visto que, historicamente, a universidade se configura como lócus de produção de conhecimento.

> [...]quando a escola, a universidade e a política educacional colocam em pauta a discussão, as práticas, os projetos e as políticas voltadas para a diversidade étnico-racial, tendo como foco o segmento negro da população, o contexto da desigualdade se põe na ordem do dia e, em consequência disso, medidas para a sua superação precisam ser implementadas. (Gomes, 2011, p. 51).

Desse modo, é preciso mudar de ótica e "situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas" (Candau, 2016a, p. 809) no sentido de ampliar nossas experiências para a construção de um mundo mais igualitário, desconstruindo aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais, promovendo processos que potencializem a perspectiva intercultural da educação.

Candau (2016a) acredita no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais, para isso deve-se:

> Atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais "outros", mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto. Nesse horizonte, a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições essencialmente relevantes (Candau, 2016a, p. 807).

Nesse sentido, os educadores são convidados a construir novos formatos para educação escolar, em um novo contexto que reconheça e valorize as histórias e culturas outras, subalternizadas pela lógica epistêmica europeia, que sejam capazes de responder aos desafios sociais, culturais e educacionais, partindo da perspectiva da decolonialidade em direção à interculturalidade crítica, como propõe Walsh (2009).

A epistemologia decolonial propõe uma intervenção política e pedagógica de afirmação de processos educativas comprometidas com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nos movimentos sociais, nas universidades, nas comunidades negras, no intento de "pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade" (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Para além de uma pedagogia decolonial, Candau (2016b) propõe reinventar a escola, construir propostas educativas coletivas e plurais, na contramão de currículos únicos e engessados, transformando a prática docente no sentido de uma educação para cidadania e democracia capaz de combater o racismo a partir de práticas interculturais.

Metodologia da pesquisa

Para a produção dos dados, realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa deu-se por entender que nas pesquisas realizadas no campo educacional existem dados que não podem ser quantificados, como as subjetividades inscritas nas narrativas das professoras. Assim "o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos" (Minayo, 2015, p. 21).

Ademais, segundo Minayo (2015), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, pretendendo obter uma compreensão mais profunda do contexto e da visão dos próprios sujeitos para interpretação da realidade, permitindo que diferentes vozes e pontos de vista sejam considerados nos processos de produção e validação de conhecimento.

Lakatos e Marconi (2004) consideram a pesquisa qualitativa como um método que se preocupa em fazer uma análise interpretativa dos aspectos mais profundos das questões sociais. Sendo assim, na pesquisa qualitativa o objetivo não é relatar os dados pesquisados, mas descrevê-los de maneira interpretativa.

A técnica utilizada para a produção de dados foi a entrevista semiestruturada. Nós elaboramos um roteiro de perguntas para as professoras pensando nas categorias que seriam discutidas na pesquisa. As entrevistas foram realizadas na escola pesquisada e aconteceram de forma muito tranquila.

Podemos destacar que a entrevista é, acima de tudo, uma conversa a dois que é realizada por iniciativa do entrevistador, tendo como objetivo construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, para isso "o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo serão predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano" (Lakatos; Marconi, 2004, p. 82).

Após a realização das entrevistas, categorizamos as mesmas levando em consideração a técnica de análise de conteúdo. Seguimos os três momentos propostos por Bardin (2016): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Escolhemos o estudo de caso para empreender a nossa pesquisa por entendê-lo como "uma lógica de planejamento, uma estratégia que deve ser priorizada quando as circunstâncias e os problemas de pesquisa são apropriados, em vez de um comprometimento ideológico que deve ser seguido não importando quais sejam as circunstâncias" (Platt, 1992, p. 46 *apud* Yin, 2001, p. 32), além de ser uma metodologia de investigação muito utilizada em pesquisa educacional.

A principal característica para definir uma pesquisa como estudo de caso é a delimitação do caso – "o caso é algum tipo de fenômeno que ocorre em um contexto

limitado" (Merrian, 1998, p. 27 *apud* Yazan, 2016, p.158). Yin (2001, p. 92) aponta o estudo de caso como estratégia de pesquisa legítima ao passo que se constitui como sendo "o estudo de eventos dentro de seus contextos na vida real".

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, dentro do seu contexto da vida real. Os dados devem ser coletados de pessoas e instituições existentes e o pesquisador deve aprender a integrar acontecimentos do mundo real às necessidades do plano traçado para a coleta de dados.

O estudo de caso nos possibilitou, no campo de pesquisa, lidar com as condições reais no contexto da problemática étnico-racial, levando em consideração a singularidade da realidade social e dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi realizada com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham na Escola Delminda Farias de Almeida, localizada ao lado da comunidade quilombola Lindolfo Porto, situada no Bairro Casca, no município de Jaguaquara- Bahia.

O *lócus* da pesquisa foi escolhido por critérios previamente estabelecidos: por ser uma escola pública e por estar localizada próxima à Comunidade Quilombola Lindolfo Porto.

A formação e as relações étnico-raciais na perspectiva das professoras

O Conselho Nacional de Educação, em consonância com a Lei n. 10.639/03, aprovou a resolução n° 01, de 17 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação da relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004). A partir de então, "as escolas de educação básica passam a ter um documento legal, que discute e aprofunda o teor da Lei, capaz, inclusive de orientar a prática pedagógica" (Gomes, 2011, p. 40-41).

> A implementação da Lei n°10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantém atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade (Gomes, 2011, p. 41).

As Diretrizes Curriculares Nacionais versam sobre a garantia do igual direito às histórias e culturas outras 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 (Oliveira; Candau, 2010).

> Essa demanda, destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas e reparações valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo a partir do reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimento que eduquem

> cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico com direitos garantidos e identidades valorizadas (Oliveira; Candau, 2010, p. 32).

A Resolução 01, do Conselho Nacional de Educação afirma no § 1º., do Artigo 1º. - que "as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes" (Brasil, 2004, p. 31), propondo a inclusão da discussão das relações étnico-raciais como parte da matriz curricular tanto nos cursos de licenciatura quanto de processos de formação continuada, apontando para a necessidade de formação de professores aptos a ministrar disciplinas relativas aos temas propostos pela Lei n. 639/03.

Com relação às relações étnico-raciais presente no processo formativo das docentes, elas assim nos narraram:

> *Não exatamente pra discussão, específica não. Mas a gente acaba adentrando essas questões, mais no curso de Filosofia do que no de Pedagogia. A gente fez Antropologia no curso de Filosofia (Amestista).*
> *Não. Não me lembro, nem me recordo (Jade).*
> *Aquela que fala da Umbanda? Eu não lembro da matéria não... porque foi uma matéria bem debatida porque quando ia pra parte da religião negra, era parte que mais a sala, como é que fala, rejeitava. Mas falou em toda a situação... eu acho que foi afro mesmo o nome da matéria (Esmeralda).*
> *Não, naquela época não [...] Eu não cheguei a fazer Libras, a gente fez uma disciplina de educação especial que fazia uma passagem por tudo. Eu fiz o curso de Libras depois, separado. E a 10639/03, eu sei que tem o três e o nove... eu lembro que eu li um livrinho que chegou aqui na escola e depois Cledineia veio aqui, aí eu já tinha lido e umas coisas já tinham me chamaram bastante atenção por conta das visitas ao quilombo e por conta de eu ter tido uma menina cuja a mãe tinha uma deficiência nos pés, que essa menina, me esqueci o nome dela agora (esqueci), é porque ela foi para roça... a mãe e avó de Bia, as duas tinha, aí aquilo me chamou atenção das doenças congênitas, então... e aí na lei tem sobre isso né... de algumas coisas de consanguinidade, essa coisa toda, a lei fala... e isso me chamou muito atenção na época (Rubi).*
> *Muito pouco. Eles não exigiam não. Tinham às vezes alguns textos tipo do que você ofereceu na sua formação, só que não tão profundo como o da formação, muito vago, entendeu? (Diamante).*

As narrativas das professoras demonstram como o sistema de ensino superior ainda é deficiente em relação à implementação de disciplinas que discutam as questões étnico-raciais nas licenciaturas. O esvaziamento dessas discussões corrobora para a elaboração de conceitos rasos sobre os dispositivos que configuram a questão racial do Brasil, bem como a produção de interpretações equivocadas acerca da história e cultura afro-brasileira que preconiza o discurso de folclorização das práticas da população negra, reafirmando os padrões hegemônicos europeus que impregnam o imaginário coletivo em detrimento das histórias "outras", subalternizadas pelo pensamento colonialista.

Os cursos superiores, de acordo a legislação em pauta, devem formar o profissional de educação apto a empregar uma pedagogia voltada ao respeito e valorização da diversidade, preparado para as discussões que envolve as questões raciais no Brasil a fim de combater posturas discriminatórias contra a população negra e todo o conhecimento produzido por ela.

Questionadas se o município propicia o contato com cursos de formação continuada envolvendo a temática das relações étnico-raciais, as docentes apontam que:

> *Não. Eu acho que pelo menos pra nossa comunidade, algumas coisas assim, seria importante para todos, mas como a gente ta aqui do lado deles, é uma coisa importantíssima. Eu acho que, por exemplo, isso que tu ta fazendo pra gente é um ganho incrível, até pra que a gente veja outras pessoas indo buscar. Porque não sei se tu percebeu, mas, a gente trabalha aqui, mas muito distante. Aí assim, quem vai é meio louco né? Pelo menos é isso que eu escuto de mim (Rubi).*
> *Eu trabalho no município já tem 16 anos, já fui coordenadora e tudo, já trabalhei a frente da Semec junto com um grupo e não ofereciam não, pelo menos que eu tenha conhecimento, não. Vieram se aprofundar mesmo agora, esse ano. É tanto que a gente aqui na escola sempre procurou ver o que é que a gente poderia fazer pra estar integrando, porque aqui nós temos os quilombolas e falavam-se muito que teria assim, tipo uma renda, umas coisas melhores, melhorias que viria pra escola né... aí a gente até fez uma análise, estudou juntas, mas não vindo da secretaria em si. É tanto que teve um evento aqui na escola, que o promotor teve aqui, aí participou do evento com a juíza, aí eu conversei com o promotor como é que a gente poderia fazer pra gente conseguir melhorias aqui para escola através dessa verba, se tem quilombolas, teria direito. Aí ele falou que teria que ter um estatuto, enfim, que essa história aí você já sabe como é né...mas assim, não veio nada da secretaria não. A primeira vez assim que realmente eu vejo assim profundo mesmo, é agora contigo (Diamante).*

As professoras afirmam que nunca fizeram curso de formação voltado à educação para as relações étnico-raciais, o que distancia as docentes de práticas pedagógicas que fortaleçam o discurso da diferença no sentido da valorização do outro, do diferente. Assim podemos perceber que, apesar do grande avanço nas discussões e nos debates públicos sobre a questão racial no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, de reparação, das ações afirmativas, ainda está muito presente no núcleo das secretarias de educação de muitos municípios – que reflete na prática docente - o mito da democracia racial "que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural"(Oliveira; Candau, 2010, p. 36-37).

A escola ainda se constitui como palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos, contudo a cultura escolar tende a não os reconhecer, já que está impregnada por uma representação padronizadora da igualdade - aqui na escola somos todos iguais - marcada por um caráter monocultural e monorracial da educação (Moreira, Candau, 2003). Trabalhar no cotidiano escolar na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e à diferença implica em combater a discriminação e o preconceito racial, tão presentes na nossa sociedade e nas nossas escolas. Para isso "não basta acrescentar temas, autores, celebrações etc. É necessária uma releitura da própria visão de educação" (Moreira; Candau, 2003, p. 166).

> É indispensável compreendermos a dinâmica histórica das categorias por meio das quais somos rotulados, identificados, definidos e situados na estrutura social. Esse entendimento será favorecido ao focalizarmos, no currículo, a construção de categorias, ao lutarmos por mudar seus significados e por garantir espaço na escola e na sala de aula para diversidade (Moreira; Candau, 2003, p. 162).

É imprescindível se atentar para existência de uma relação intrínseca entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes se situam, por isso, para pensar as relações étnico-raciais na educação é de fundamental importância conhecer a trajetória da inserção do negro no cenário educacional brasileiro para compreender os discursos que apontam para o silenciamento da história e da cultura afro-brasileira, invizibilizando, mesmo na contramão do dispositivo legal, o negro como produtor de saberes outros, ainda não reconhecidos socialmente.

> O "formato" escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser essencializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tepos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização (Candau, 2016a, p. 807).

A escola, amparada por preceitos de padronização e homogeneização cultural, não se dá conta dos processos discriminatórios - de negação do outro – no espaço escolar, lugar onde deve prevalecer uma perspectiva democrática da produção e validação dos conhecimentos dos grupos étnicos que compõem a formação da sociedade brasileira.

Desse modo faz-se indispensável a (re)formulação do currículo, que deve estar ancorado ao Projeto Político-Pedagógico da instituição escolar, por meio do qual cada escola pode construir sua proposta a partir da realidade social na qual está inserida.

Candau (2016a) afirma que a perspectiva intercultural pode oferecer contribuições relevantes na construção de projetos políticos-pedagógicos relevantes para cada contexto, pois, dentre outras atribuições, concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução e tem presente os mecanismos de poder que "permeiam as relações culturais, assumindo que essas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais" (Candau, 2016a, p. 808).

Para Candau (2016a, p.815), para o desenvolvimento de uma educação intercultural, "é necessário trabalhar o próprio 'olhar' do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura". Assim, ele/ela será capaz de desenvolver um outro olhar para o cotidiano escolar.

As diferenças étnico-raciais naturalizadas na escola permitem que o mito da democracia racial continue sendo promotor da perpetuação do racismo. Mudar o olhar em relação às diferentes histórias que transitam no espaço escolar representa a oportunidade de incluir no currículo saberes outros, produzidos no seio de movimentos sociais, que produzem epistemologias tão legítimas quanto a que é considerada hegemônica pela educação. Cabe salientar aqui que a melhor forma de combater o racismo é não o silenciar, é reconhecê-lo nas diversas estruturas sociais, inclusive na escola.

A Lei n. 10.639/03 na formação das professoras

A Lei n. 10.639/03 - que tornou obrigatório a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica - movimenta o sistema educacional brasileiro na medida em que impulsiona discussões acerca das questões étnico-raciais nas diversas esferas da educação e provoca tensões epistemológicas principalmente no que toca à formação docente. Desde o sancionamento da referida lei, o Ministério da Educação, os cursos de pedagogia e outras licenciaturas, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, são responsáveis pela realização de políticas e práticas voltadas para a formação de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial.

Acerca do conhecimento da Lei n. 10.639/03 e sua contribuição para o repensar do conhecimento trabalhado na escola, as docentes narram que:

> *[...] é pouco discutida ainda, infelizmente. O que é que a gente percebe, alguns grupos, alguns movimentos, né, que busca essa questão, que traz essa questão pra discussão, mas, assim, como professora, em sala de aula, como professora, assim, do município para trazer a lei para a sala de aula, para o ensino, pra os momentos de discussões até com o próprio professor, formações, não há. (Amestista).*
> *Conheço, mas não assim profundamente. (Diamante).*
> *Por alto. A gente deu uma pincelada na graduação. Sim, é de suma importância que todos conheçam. O que a gente vê hoje é que as pessoas não conhecem a história da cultura negra, acha que cultura negra é o acarajé, a capoeira e o samba e a gente sabe que a história deles vai além disso, e que o presente também vai além disso, dessa opção cultural só. Até mesmo aqui todo ano novembro a gente tem o samba, a gente tem a apresentação da capoeira e a gente tem o acarajé. A gente sabe que tanto na culinária quanto na dança, quanto na história deles vai além disso, vai muito além disso. E eu observo que os nossos alunos não conhecem, eles não conhecem. Eles sabem que foram escravos, mas não sabem como foi que viraram escravos, porque viraram escravos, eles sabem que foram libertos, mas não sabem como e por quê foram libertos. Já vem já implantados neles, enraizados neles já. Tanto... Eu observo tanto aqui quanto em outras oportunidades que eu tive em outras escolas, não só com crianças, até com adolescentes e com adultos, eu já observei isso, já deu pra perceber que eles não conhecem, não conhecem a realidade, nem o passado, nem o presente. (Jade).*

As professoras Ametista, Diamante e Jade sinalizam o pouco conhecimento sobre a Lei n. 10.639/03, o que demonstra a deficiência no currículo da formação inicial das professoras, deixando lacunas nas discussões sobre as relações étnico-raciais. É lamentável constatar que em diversas faculdades do país existe uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação, de modo que "o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a)" (Gomes, 2011, p. 43).

A professora Jade aponta em sua narrativa para a folclorização da cultura negra, devido ao caráter reducionista atribuído às questões relativas a história e a cultura afro-brasileiras. Esse pensamento parte de uma compreensão de mundo a partir da lógica hegemônica europeia que não reconhece qualquer conhecimento produzido pelos povos subalternizados pela colonialidade. Oliveira e Candau (2010) afirmam que a colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimentos não-

europeus, nega o legado intelectual, histórico e cultural de povos indígenas e africanos, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais.

> Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil, explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça, pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros (Oliveira; Candau, 2010, p. 31).

Assim, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos deixados pelo colonialismo, a colonialidade do saber revela um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

> [...] como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? (Oliveira; Candau, 2010, p. 33).

Sobre a promoção de cursos de formação voltados à educação das relações étnico-raciais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, as professoras responderam:

> *Não. Nunca chegou ao meu conhecimento. É uma questão de educação. Estudar a cultura afro brasileira hoje é uma questão de educação. Se o nosso pilar da educação, que é a secretaria de educação, não se deu conta disso ainda né, que há essa necessidade tanto para os profissionais quanto para o nosso público, estão precisando rever. (Jade).*
> *Cledneia veio aqui e deu essa palestra, agora curso não. E assim é quando chegou aqui aqueles livrinhos azuis sobre cultura, tem aí, sobre cultura afro e indígena. Aí a escola deu pra gente pra gente trabalhar, como chegando aqui, quando eu cheguei aqui em 2011, foi quando o quilombo tava sendo reconhecido, quando tava aquela coisa toda, e eu tinha do quilombo três alunas, três meninas, e me chamava muito atenção essa coisa das meninas, eles lá todos, não gostarem muito de estudar, gostarem de ser livres, como Anália sempre falou. Eu pegava o que eu achava assim, eu tava lendo, eu tava buscando, mas curso mesmo não. (Rubi).*

As professoras Jade e Rubi afirmam em suas narrativas que a Secretaria Municipal de Educação não promove cursos de formação acerca das relações étnico raciais. A ausência da formação sobre a temática abordada impede uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento e a valorização da história e cultura afro-brasileira bem como a sua inserção adequada no currículo. Desse modo percebemos que "a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário" (Gomes, 2011, p. 42).

O termo reconhecimento implica desconstruir o mito da democracia racial para a adoção de estratégias pedagógicas de valorização da diferença, reforçando a luta antirracista

e questionando as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (Oliveira; Candau, 2010). Entendemos que a escola se constitui como um ambiente propício ao desenvolvimento de ações afirmativas, por isso a importância dada a formação docente para as relações étnico-raciais.

A Lei n. 10.639/03 representa um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a população negra, nesse sentido foram criados Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, no interior de universidades públicas e privadas em todo o país, para apoiar as iniciativas da formação, mediante a realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas a educação básica. Muitos estados e municípios brasileiros organizaram e ministraram cursos de extensão, aperfeiçoamento sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais, no entanto, "a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as)" (Gomes, 2011, p. 42).

O desequilíbrio nos currículos apontadas por Gomes (2011), expressa o quanto a formação de professores ainda precisa avançar. A autora ainda afirma que existem tensões nas relações de poder frente as diferentes interpretações e tendências nos debates e nas práticas de formação inicial e continuadas de professores (as) da educação básica.

> [...] a tensão expressa o predomínio de um certo tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos e afeta a formação docente. Trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais (Gomes, 2011, p. 44).

Ao serem questionadas sobre o que pensam acercada questão racial no Brasil, as professoras responderam:

> *Eu acredito que a gente hoje já avançou muito porque hoje a gente tem alguns direitos, hoje tem muita lei que tá ao nosso favor, mas isso vai ser uma coisa que ainda vai demorar muito para diminuir ainda mais a questão. Porque eu, eu falo por mim, porque eu sofri isso muito. Quando eu comecei a namorar com o meu marido minha sogra dizia que eu não fui a mulher que ela escolheria para casar com ele porque ela não queria que ele ficasse com uma mulher do 'meu jeito" e aí ela era muito clara: ela não queria uma negra para o filho! E tem uma história engraçada da minha vida assim, quando eu comecei a namorar com ele, a minha sogra falou isso pra mim e contou para família toda que Alex estava namorando com uma negrinha. E aí passou, passou, depois de quase três anos, vamos dizer que a gente se casou, aí vamos visitar a família para que a família me conhecesse. Aí a gente foi. E lá nessa cidade moravam duas e tinha mais uma em visita, então tinham três irmãs juntas. E aí quando eu cheguei uma falava com a outra assim: Não é tão negra como a gente pensava não! Uma cochichando com a outra, mas eu sentada e ouvindo isso tudo. E eu ria muito. Aí eu falava assim: Meu Deus do céu! Eu achava que aquilo ela só tinha lá mas ela realmente espalhou pra família mesmo que ele estava com negra. E elas ficaram todas assim: Não é muito negra como a gente pensava não! E aí eu ouvia muito elas comentando e assim os dias que eu fiquei lá elas faziam esse comentário e ao longo do tempo a minha vivência com elas foi que fez a gente... eu conquistei elas. Né, tipo assim "enguliram guela abaixo". É, aí passou, como nós não casamos assim de papel a gente foi morar junto, depois de 8 anos*

ou dez anos mais ou menos que a gente tava junto, a matriarca, porque tinha a irmã mais velha que era que organizava a família toda, então a gente foi na casa dessa tia que era a mais velha e que organizava a família toda, aí uns dez oito, dez anos depois ela chamou eu e ele e falou que queria conversar com a gente. Aí eu já tinha sido aprovada pela família e aí ela disse que estava na hora da gente oficializar a relação da gente. E tudo começou pela cor. (Rubi).

Ah, eu acredito que anda existe muito racismo, até nas próprias crianças. Ano passado mesmo eu me deparei com várias situações, porque eu tava no segundo, segundo mesmo, os pequenininhos do infantil, infantil 2, no qual uma criança negra e duas brancas, aí chegaram pra gente e falou pra mim e com a tendente de classe, não sento de jeito nenhum de junto... pode citar o nome, né? de Estéfane... isso marcou minha vida. Aí eu falei assim: por que você não pode sentar perto dela? Porque ela é preta, ela fede, ela é negra, aí eu não quero que sente... e ela é bem branquinha, aí aquilo é... eu detesto humilhação, principalmente se tratando de criança, aí também tomei uma atitude junto com a atendente e nós fomos até radicais, tanto eu, como a atendente. Nós pegamos ela e dissemos: Agora você vai abraçar ela, você vai abraçar e Estéfane chorando né, porque ela faz parte dos quilombolas, ela é uma nativa mesmo, ela é quilombola, aí ela pegou e cruzou os braços como se não fosse abraçar aí nós pegamos mesmo assim, foi assim uma questão de ímpio mesmo, nós pegamos, puxamos o braço dela e dissemos, agora você vai abraçar, aí ela pegou abraçou e a menina chorou a manhã inteira porque ela tinha abraçado. Aí nós viemos até a direção conversar, conversamos com a diretora, a diretora foi na sala, passou aquele sermão, começou com a religião né, com a igreja, aí falando que a cor de Jesus a gente não sabia, a cor de Deus a gente não sabia, então já pensou se Deus fosse preto, negro, quer dizer você não chegaria perto? Enfim, ela fez aquele conceito todo e eu sei bem que foi complicado. E até o meio do ano, essa menina não chegava perto de Estéfane, então são coisas que marcaram. É por isso que eu acho ainda que deve ser obrigatório, entendeu? Se pudesse existir assim profundamente mesmo, tivesse intenções de ser obrigatório seria bom porque desde criança se adaptariam a isso aí. (Diamante).

As narrativas das duas professoras revelam a existência do racismo. A professora Rubi conta a sua experiência quando foi discriminada pela família do seu marido, assumindo o caráter racista da sociedade, desenvolve uma prática pedagógica voltada para o reconhecimento das diferenças, inserindo nas suas atividades em sala de aula temáticas sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Ao analisar a narrativa da professora Diamante, que revela uma situação de racismo entre duas alunas, percebemos que a saída para atenuar o conflito foi trazê-lo para o campo do cristianismo. Sem pensar sobre as relações de poder instituídas no colonialismo, a ideia de respeito a "cor" do outro – a diferença do outro – foi pautada a partir do pensamento cristão, que parte da lógica hegemônica eurocentrada, propondo uma reflexão da aluna acerca da cor de Deus.

Assim, percebemos como o racismo é prática presente no interior das escolas, e quão é imprescindível o investimento da Secretaria de Educação na formação dos docentes, em especial, na escola quilombola pesquisada. A melhor forma de superar o racismo dentro da escola, entre os alunos, é reconhecer sua existência, adotando uma postura político-pedagógica que inscreva nas discussões curriculares temáticas voltadas ao conhecimento da história e culturas dos negros no Brasil.

Considerações finais

Com a realização desta pesquisa, percebemos o quanto a formação docente ainda demanda a abordagem das relações étnico-raciais no currículo. Compreendemos como é necessário que mais trabalhos acadêmicos sejam produzidos com essa temática, utilizando metodologias que proporcionem a formação docente, como pesquisa-formação, pesquisa-ação, pesquisa participativa, entre outras, ampliando o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença.

Para Oliveira e Candau (2010), o campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas que ainda não chegaram a sala de aula, mas precisam ser instituídas e discutidas na formação inicial dos docentes, não só na formação continuada. No mais, é preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola, propondo aos professores que propiciem em suas práticas pedagógicas o trato pedagógico das relações étnico-raciais.

Referências

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil. **Revista Aventuras na história**: para viajar no tempo, Edição 70, maio de 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações-étnicos e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE, 2004a. Parecer CNE/CP n°3/2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações-étnicos e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: CNE, 2004b. Resolução CNE/CP n°1/2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/.

BRASIL. Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n.161, p. 802-820, jul./set. 2016a.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; 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.

CANDAU, Vera Maria. **Ensinar-Aprender:** Desafios atuais da profissão docente. Revista Cocar, Belém, Edição Especial N. 2, p. 298-318, Ago./Dez. 2016b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto Educativo Emancipatório. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In:* GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In:* GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnicos-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica:** ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e metodologia jurídica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, RAMÓN (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-53.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira [et. al.]. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. *In:* MARQUES, Eugenia Portela Siqueira; TROQUAZ, Marta Coelho Castro (Orgs.). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. Curitiba: Appris, 2018. p. 19-41.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vara Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p.156-168, Maio/Jun./Ago. 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro**: relações raciais e a constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático***:* O que mudou? Como mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges. **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 11-37.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.83, p.2-16, jul. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merrian e Stake. **Meta**: Avaliação, Rio de Janeiro, v.8, n.22, p.149-182, jan./ abr. 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e método**.** Trad. Daniel Grassi . 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

IV

UMA REFLEXÃO SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vaniele Rocha Santos
Cândida Maria Santos Daltro Alves

Introdução

Este artigo dedica-se a uma reflexão sobre a importância das relações interpessoais na Educação Infantil, com ênfase na diversidade étnico-racial, tomando como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e a Lei n. 10.639 de 2003, que estabelece a inclusão do conteúdo Relações Étnico-Raciais no currículo dessa etapa da educação, a Primeira Etapa da Educação Básica.

A escolha da temática e do foco se deu por considerarmos a etapa da Educação Infantil como um período crucial ao desenvolvimento das crianças pequenas, em termos cognitivos, sociais e emocionais. É nessa etapa da educação que as interações acontecem e as relações interpessoais têm papel fundamental, já que as crianças aprendem interagindo umas com as outras e com os adultos que cuidam e educam as crianças, que passam a respeitar as diferenças e a construir uma identidade própria.

Junto a isso, acrescentamos o enfoque nas relações étnico-raciais, a partir da Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2003), pois acreditamos que a diversidade étnico-racial é um aspecto essencial a ser considerado nesse contexto, no qual, as crianças precisam ser consideradas em seu ambiente educacional e, diante das relações interpessoais que estão expostas cotidianamente e, necessitam aprender a valorizar e reconhecer as diferenças desde cedo. Esta Lei torna obrigatória a inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar, reforçando essa necessidade e não só reconhece a importância do ensino das contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras, como também procura combater o racismo estrutural e promover a igualdade. Na Educação Infantil, isso pode ser visto nas ações concretas, a exemplo da escolha que se faz de livros, brincadeiras e atividades que representem a diversidade étnico-racial, além da formação continuada dos educadores para que possam desempenhar uma prática de forma sensível e crítica diante dessas questões.

Para fundamentar esta reflexão, optamos pelo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por enfatizarem a importância de um currículo que contemple a diversidade cultural e étnica do Brasil. Dessa forma, as práticas educativas devem ser inclusivas, em prol de um ambiente onde todas as crianças, independentemente de sua origem étnica ou racial, possam se sentir acolhidas, valorizadas e seguras. Ao conviver num espaço com diferentes culturas, enriquece o aprendizado e contribui para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, partimos da hipótese de que ao promovermos um ambiente de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças, as relações interpessoais na Educação Infantil se tornam um espaço de aprendizado colaborativo para todos. As crianças aprendem a dialogar, a ouvir e a respeitar a diversidade,

desenvolvendo empatia e solidariedade. Em um ambiente de convivência como esse, não apenas enriquece a experiência educacional, como também prepara as crianças para uma vida em sociedade, na qual a diversidade deve ser vista como uma riqueza e não como obstáculo.

Assim, buscando compreender o que se tem visto acerca das crianças, de como elas têm sido tratadas nos espaços da Educação Infantil. Apresentamos, neste artigo, resultados das observações realizadas durante o estágio em uma escola de Ilhéus-Bahia e, nesse processo, foram observadas e analisadas as interações entre crianças e adultos, com foco nas questões relacionadas à diversidade étnico-racial e de que modo, nas relações interpessoais, se dá o respeito à identidade de cada envolvido nas interações sociais e construção de sociabilidades. De acordo com os resultados da observação realizada sobre as relações interpessoais foi possível destacar a importância do diálogo e da empatia entre as crianças, bem como a interação afetuosa entre adultos e crianças.

Por fim, podemos afirmar que, de acordo com os resultados obtidos durante o processo de análise, verificou-se que no espaço observado há necessidade de criação e implementação de uma educação antirracista, que valorize as práticas educativas que reconheçam a identidade de cada um e que seja capaz de promover a diversidade étnico-racial, em conformidade com a Lei n. 10.639/03, das Relações Étnico-Raciais, visando formar cidadãos conscientes e respeitosos com as diferenças culturais e respeito à diversidade étnico-racial.

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental na formação das crianças, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no desenvolvimento de valores, socialização, construção de afetos, atitudes e relações interpessoais, formas próprias de agir e de pensar. Nesse contexto, a promoção da diversidade étnico-racial e o estímulo às relações saudáveis entre as crianças se tornam aspectos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e não discriminatória. Daí a importância da Lei n. 11.645/08 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais estabelecem a necessidade de tratar as questões raciais em todos os níveis de ensino, inclusive na Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996) deve ser implementada para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", visando combater o racismo e promover respeito à diversidade em nossa sociedade.

Dessa forma, buscamos, aqui, contribuir significativamente com a valorização do diálogo e reflexão de como podemos tornar um espaço acolhedor ao educar e cuidar de forma indissociável na Educação Infantil, ao propiciar mudanças positivas nas relações interpessoais entre as crianças e crianças e adultos nos espaços educacionais.

A construção de sociabilidades e de relações de interações entre as crianças e das crianças e os adultos devem valorizar princípios e atitudes antirracistas. Para tanto, as práticas pedagógicas precisam incluir a temática diversidade étnico-racial e a Lei n. 10.639/03, que trata das Relações Étnico-raciais, a fim de que a criança, desde essa primeira etapa da Educação Básica, possa desenvolver e estabelecer um sentimento de pertencimento racial e respeito à diversidade.

Para tanto, os profissionais que atuam nos espaços de educação infantil devem estar preparados para desenvolver uma educação antirracista e, portanto, percebemos a

necessidade de ações de formação docente inicial e continuada, pautadas na articulação entre teoria e prática no cotidiano educacional, com experiências que abordem as diversidades étnico-raciais na Educação Infantil.

Durante o Estágio Supervisionado I, realizado em uma instituição de Educação Infantil em Ilhéus-BA, foi possível vivenciar, de forma direta, a importância das relações interpessoais no ambiente educacional. As interações estabelecidas entre crianças de diferentes origens étnico-raciais e entre crianças e adultos revelaram a necessidade de promover um ambiente acolhedor, inclusivo e respeitoso, onde a diversidade é valorizada e celebrada e que a criança desde a mais tenra idade, seja formada no exercício da cidadania, criticidade e consciente dos seus direitos na formação da sua identidade. As atividades pedagógicas planejadas para abordar a temática étnico-racial não se limitaram apenas ao aspecto curricular, mas buscaram integrar esses valores de forma transversal em todas as práticas educativas.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo analisar a importância das relações interpessoais e da promoção da diversidade étnico-racial desde a etapa da Educação Infantil, a partir da experiência vivenciada durante o Estágio Supervisionado I, em Ilhéus-BA.

Para tanto, apresentamos uma discussão para mostrar os desafios e as oportunidades de trabalhar essas questões no contexto educacional, bem como, as estratégias pedagógicas adotadas nas práticas pedagógicas para estimular o respeito, a empatia e a valorização das diferenças entre as crianças. A reflexão sobre a prática pedagógica e o impacto das relações interpessoais no desenvolvimento das crianças podem contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Alguns apontamentos sobre as relações étnico-raciais na Educação Infantil

Após a abolição da escravatura no Brasil, a comunidade negra enfrentou consideráveis desafios, mesmo com o fim formal do sistema escravocrata. Indivíduos removidos de suas terras natais ou nascidos sob o jugo da escravidão continuaram a sofrer o estigma associado à sua cor e características físicas (Argôlo, 2024, p. 02, no prelo). Destituídos de suporte institucional e relegados à margem social, suas perspectivas de desenvolvimento eram praticamente nulas. Além disso, persistia uma discriminação sistêmica, tanto por parte da coletividade quanto do próprio aparato estatal.

No sistema de colonização, historicamente, a educação desempenhou um papel fundamental na preservação da identidade e na resistência das comunidades negras, apesar das adversidades enfrentadas, especialmente durante o período escravista. Mesmo após a abolição formal da escravidão, as barreiras persistiram, demandando esforços contínuos pela inclusão e pelo combate ao racismo.

Segundo Freire (1999), a verdadeira dialogicidade, na qual os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, principalmente respeitando-a, é exigida de forma coerente por indivíduos que, sendo inacabados, assumem-se como tais, tornando-se assim radicalmente éticos. A partir dessa compreensão, o autor enfatiza: "Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é dever por mais que reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar" (p. 67). Atualmente, a luta por uma participação equitativa e o enfrentamento das

discriminações raciais permanecem como desafios prementes. Diversos setores da sociedade civil têm se engajado nesse processo, buscando promover a valorização da cultura afro-brasileira e fomentar relações sociais mais inclusivas e igualitárias.

Zandomínegue e Mello, (2014) apud Mello, Bolzan e Santos (2022, p. 33) lembram que,

> Julgamos que o enfrentamento de práticas racistas na Educação Infantil perpassa, dentre outros aspectos, pelo tratamento sistematizado das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas nos cotidianos das instituições infantis. Nessa direção, as reflexões sobre os conhecimentos das culturas populares nos currículos demarcam uma ruptura com o modelo de educação que, pautado no discurso acadêmico-científico, tem menosprezado esses saberes. O desenvolvimento de processos educativos que sistematizem e socializem as culturas historicamente produzidas são imprescindíveis para o exercício da função social e desafia a escola a ser um espaço de promoção de diálogo entre os diferentes saberes: científicos, populares e escolares.

Durante o estágio realizado na educação infantil, foi possível observar de perto como essas questões são trabalhadas no cotidiano educacional, especialmente nas relações interpessoais entre as crianças e entre adultos e crianças. Optamos por acompanhar de perto a turma de 5 anos, composta por uma diversidade de crianças, sendo algumas negras, outras brancas e algumas indígenas. Durante as atividades realizadas em sala de referência, como momentos literários, brincadeiras e produções artísticas, foi possível perceber como as crianças interagem entre si, respeitando suas diferenças e aprendendo umas com as outras. Além disso, observamos também as relações entre os adultos e as crianças, especialmente a postura das educadoras em relação à diversidade étnico-racial. Foi gratificante ver como as educadoras valorizavam a cultura afro-brasileira e indígena em suas práticas pedagógicas, incorporando elementos como histórias, músicas e brincadeiras que representavam essas culturas. Não há dúvida. A valorização da diversidade é fundamental para promover o respeito e a valorização das diferentes identidades étnicas presentes na comunidade educacional.

No entanto, também foi possível identificar alguns desafios a serem enfrentados na promoção das relações étnico-raciais na educação infantil. Por exemplo, a falta de materiais didáticos que representem de forma adequada a diversidade étnico-racial ainda é uma realidade em muitas escolas e dificultam o trabalho das educadoras nessa área. Além disso, observamos que algumas crianças manifestam situações de preconceitos e estereótipos nas relações de interações com outras crianças, refletindo a influência da sociedade em que estão inseridas. Dentro desse contexto, Silva (1995) destaca a lacuna nos currículos educacionais, apontando a ausência de conteúdos que abordem adequadamente a cultura afro-brasileira. Além disso, ressalta a importância de reconhecer a diversidade dessa população como fundamental na construção da identidade brasileira, não se limitando apenas a aspectos folclóricos ou comemorativos, mas que se deve buscar uma verdadeira transformação de mentalidades para promover o respeito às diferenças.

Cabe destacar que, para abordar temáticas e dinâmicas complexas presentes na Educação Infantil é um desafio que exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas e a construção de ambientes inclusivos. Reconhecer que o enfrentamento das

práticas racistas transcende a promoção superficial da diversidade cultural é fundamental para construir uma educação verdadeiramente equitativa e respeitosa.

Nesse sentido, a compreensão de Zandomínegue; Mello (2022) sobre o enfrentamento de práticas racistas na Educação Infantil e o tratamento sistematizado das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas no contexto educacional é muito importante, pois, enfatiza como as reflexões sobre esses conhecimentos podem promover uma ruptura com paradigmas educacionais tradicionais que, muitas vezes, marginalizam esses saberes. Ao desafiar a escola a se tornar um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize não apenas os saberes científicos, mas também, os populares e culturais. Essa reflexão é fundamental para a promoção de relações interpessoais mais inclusivas e para o cumprimento efetivo da lei das relações étnico-raciais no contexto educacional.

Para que essa abordagem seja efetiva, é essencial que educadores e instituições de ensino desenvolvam um trabalho contínuo de formação e sensibilização em relação às questões raciais. O que implica reavaliação constante das práticas pedagógicas e um currículo flexível e adaptável, que permita a inclusão de conteúdos que abordem as desigualdades sociais e raciais de maneira interseccional. A escuta ativa das crianças, que muitas vezes trazem experiências e percepções únicas sobre raça e identidade, deve ser valorizada, possibilitando a criação de um espaço onde todas as vozes possam ser ouvidas e respeitadas. Isso suscita em compreender a história e a cultura afro-brasileira, valorizando as contribuições dos diversos grupos que compõem a sociedade. Para isso, o envolvimento da comunidade educacional e das famílias é fundamental. Promover ações que integrem os pais e responsáveis no processo educativo pode fortalecer a luta contra o racismo e construir uma rede de apoio e conscientização. A inclusão de materiais didáticos que reflitam essa diversidade e a promoção de ações que estimulem o diálogo e a reflexão crítica sobre o racismo constituem encaminhamentos importantes nesse processo. Tais encaminhamentos é uma tarefa coletiva que requer compromisso, empatia e a disposição para enfrentar as próprias fragilidades e preconceitos.

Segundo Cavalleiro (2006 p. 23), o "silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos alunos uma pretensa superioridade branca, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro." Ao abordar as dinâmicas complexas presentes na Educação Infantil, é crucial reconhecer que o enfrentamento efetivo das práticas racistas vai além de simplesmente promover a diversidade cultural de forma superficial. [1]

[1] Nesse sentido, a citação selecionada de "Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo" destaca a importância de um tratamento sistematizado das manifestações culturais afro-brasileiras e africanas no contexto educacional. Ela enfatiza como as reflexões sobre esses conhecimentos podem promover uma ruptura com paradigmas educacionais tradicionais, que muitas vezes marginalizam tais saberes. Ao desafiar a escola a se tornar um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, a citação ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que valorize não apenas os saberes científicos, mas também os populares e culturais. Essa reflexão é fundamental para a promoção de relações interpessoais mais inclusivas e para o cumprimento efetivo da lei das relações étnico-raciais no contexto educacional.

Os caminhos percorridos...

A metodologia adotada neste estudo combina uma abordagem qualitativa com a observação participante, complementada pela análise teórica das práticas pedagógicas vivenciadas durante o Estágio Supervisionado em uma escola de Educação Infantil em Ilhéus-Bahia. Optou-se pela abordagem qualitativa para permitir uma compreensão aprofundada das interações sociais e das práticas pedagógicas no ambiente educacional, especialmente em relação à promoção da diversidade étnico-racial. Este estudo é caracterizado como uma pesquisa qualitativa exploratória, buscando explorar e descrever as dinâmicas das relações interpessoais e a abordagem da diversidade étnico-racial na Educação Infantil, conforme documentadas no caderno de estágio supervisionado. Os sujeitos da pesquisa incluíram 16 crianças, 02 educadoras e cerca de 18 funcionários da escola, em suas interações documentadas no caderno de campo, com foco na turma de 5 anos A, na qual as autoras desse estudo desenvolveram o estágio supervisionado no ano de 2024.

A pesquisa foi conduzida em uma escola de Educação Infantil, localizada em Ilhéus-Bahia, proporcionando um ambiente rico em diversidade étnico-racial para a observação e análise das práticas pedagógicas. Os instrumentos utilizados incluíram observação direta, anotações de campo, fornecendo uma variedade de dados para análise. Os procedimentos envolveram a observação sistemática das interações entre as crianças e entre adultos e crianças durante as atividades realizadas em diversos ambientes da escola, além da análise de documentos, como planos de atividades e materiais didáticos utilizados. O contexto da pesquisa foi o ambiente educacional da Educação Infantil, onde a diversidade étnico-racial foi uma característica proeminente.

As relações interpessoais e a diversidade étnico-racial na Educação Infantil

Com base nos resultados empiricamente observados e nos fundamentos teóricos abordados, delineia-se a substancial influência das práticas pedagógicas voltadas à promoção da diversidade étnico-racial na Educação Infantil, na tessitura de um tecido educacional que se preze pela inclusão e pela equidade. Sob o prisma da observação participante empreendida durante o estágio em uma instituição de Educação Infantil em Ilhéus-BA, discerniu-se a intricada teia de interações entre as crianças e os adultos, delineando a premente relevância do tratamento diligente da diversidade étnico-racial desde os primeiros estertores da formação educacional.

À luz dos preceitos teóricos delineados por Argôlo (2024) e Freire (1999), a educação se configura como um bastião histórico de preservação identitária e resistência das comunidades negras, notadamente diante das adversidades históricas e das sequelas do período escravista. A sacralização da cultura afro-brasileira e indígena no cerne das práticas pedagógicas, conforme abordado por Zandomínegue e Mello (2022), emerge como um esteio incontestável para fomentar o respeito às diferenças e desconstruir os vetores de estigmatização e preconceito.

Os achados da pesquisa corroboram a ideia freiriana (1999) acerca da dialogicidade, na qual os agentes educativos amalgamam aprendizado e desenvolvimento na acepção da

alteridade, o que, por conseguinte, se traduz como um embasamento essencial para a edificação de relações interpessoais sadias e inclusivas.

Não obstante, os obstáculos identificados durante a imersão prática, tais como a lacuna em materiais didáticos adequados que reflitam a diversidade étnico-racial e manifestações de preconceito por parte de uma parcela das crianças, sinalizam a premente urgência de um trabalho contínuo e deliberado na promoção da pluralidade na Educação Infantil. Nesse âmbito, as reflexões de Silva (1995) sobre o reconhecimento da população afro-brasileira como esteio primordial na construção da identidade nacional e a admonição de Oliveira (1999) quanto ao silêncio ensurdecedor da escola face às dinâmicas das relações raciais ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica mais abrangente e compromissada com a amplificação do respeito às diferenças.

Portanto, os desvelamentos desta investigação sinalizam que as práticas educativas que alicerçam a diversidade étnico-racial na Educação Infantil, consonantes com os ditames da Lei das Relações Étnico-Raciais, reverberam como um cunho imprescindível para a gestação de cidadãos cônscios e reverentes à multiplicidade cultural. Afinal, a exaltação da diversidade desde a tenra idade não só contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, mas também para a concretização de uma sociedade mais justa, igualitária, não discriminatória e democrática.

À guisa de conclusão

A análise sobre as relações interpessoais e diversidade étnico-racial na Educação Infantil mostram a importância das práticas pedagógicas direcionadas à promoção da diversidade étnico-racial nos espaços de sociabilidades e interações entre crianças e entre adultos e crianças, como vetor primordial na construção de um ambiente educacional inclusivo, não discriminatório e igualitário.

Os achados deste estudo, lastreados em observações participantes que foram alicerçados em fundamentos teóricos, delineiam um panorama da relevância das interações interpessoais permeadas pelo respeito às diferenças culturais desde os primeiros passos na trajetória educacional das crianças. Através da sacralização e incorporação da cultura afro-brasileira e indígena no tecido curricular e nas práticas cotidianas da sala de referência, as educadoras podem erigir um ambiente propício não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a construção de valores éticos e morais fundamentais. Esta abordagem, alinhada aos princípios da Lei das Relações Étnico-Raciais, não apenas contribui para a desconstrução de estigmas e preconceitos, mas também para o fomento de uma consciência cidadã respeitosa e inclusiva.

Afinal, é importante reconhecer que o caminho rumo à plena promoção da diversidade étnico-racial na Educação Infantil não está isento de desafios. A falta de materiais didáticos adequados, bem como as manifestações esporádicas de preconceito entre as crianças evidenciam a necessidade premente de um compromisso contínuo e abrangente por parte das instituições educacionais e dos educadores, que vão além de datas comemorativas. Nesse ínterim, ressoa a necessidade de investimentos em capacitação docente, desenvolvimento de materiais pedagógicos inclusivos, aprofundamento nas reflexões sobre a prática educativa e a promoção de um ambiente onde a diversidade seja celebrada de maneira genuína e respeitosa, em prol ao enfrentamento das práticas racistas na Educação

Infantil. Somente assim, poderemos edificar um futuro em que a diversidade étnico-racial seja celebrada e reconhecida como um pilar indissociável da construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

Referências

Argôlo, Patrícia. Ferreira Moreira. (In) Justiça: Os vieses raciais no sistema Penal. *In*: ENED - ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE DIREITO, 8, 12 de janeiro de 2024, Salvador, **Anais...**, Salvador, Brasil, 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br / cciv il _03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. *In*: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003.Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005

FRASER, Nancy. Políticas feministas na era do reconhecimento: uma abordagem bidimensional da justiça de gênero. *In*: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUN, Sandra (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC / Ed. 34, 2002. p. 59-78.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. São Paulo, **Lua Nova**, 77, p. 11-39, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MELLO, André da Silva; BOLZAN, Érica; SANTOS, Sarita Faustino dos (org.). **Relações étnico-raciais na educação infantil**: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022. Disponível em: https://encontrografia.com/978-65-88977-94-1. Acesso em: 24 abr. 2024.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades raciais:** construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia. Alves. Costa; MELLO, André da Silva. **A cultura popular nas aulas de educação física**. Curitiba: Appris, 2014.

V

OS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS E A DECOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Gilvânia Oliveira da Pureza Santos
José Valdir Jesus de Santana
Marise de Santana

Introdução

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, em nosso país, têm desempenhado um papel importante no enfrentamento do racismo em nossa sociedade, em especial no campo da Educação. A promulgação da lei n. 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, ao longo da educação básica, tem sido um vetor para construção de uma perspectiva de educação antirracista, intercultural e decolonial.

Este artigo é um recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada "Educação, antirracismo e insurgência decolonial no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas de Itiruçu-BA" (Santos, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Na pesquisa de mestrado tivemos como objetivo recuperar a história e a memória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e indígena – NEABI, de Itiruçu, BA, na perspectiva de seus fundadores e coordenador, além de analisar a percepção dos estudantes sobre a sua formação socioeducacional, observando de que forma esse Núcleo de Estudos tem (ou não) construído experiências educativas de enfrentamento ao racismo e possibilitado (ou não) a construção de uma educação antirracista e decolonial em conformidade com a Lei 10.639/2003, desde sua criação em 2015.

Neste artigo, apresentamos e analisamos pesquisas que tiveram como objeto de estudo os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em um mapeamento realizado tendo como marco temporal os anos de 2011 a 2021.

Por uma educação antirracista e decolonial

Ainda vigora no Brasil um modelo de educação colonizador que tem como referência o que Maldonado-Torres (2019) denomina de "colonialidade do saber", em que prevalece a epistemologia eurocêntrica, que subalterniza todo conhecimento que não se origina na Europa. A instituição escolar, nesse sentido, continua marcada pelo paradigma eurocêntrico que coloca o branco como padrão de humano e subalterniza o outro, seja ele indígena ou negro. Com essas marcas, a educação torna-se um lugar de reprodução de exclusão, de preconceitos e estereótipos.

> A colonialidade do saber operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da produção da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não europeias que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma "outra raça" (Oliveira, 2018, p. 71).

As colonialidades do poder, do saber e do ser (Maldonado-Torres, 2019) imprimem estratégias de dominação, em diferentes níveis, mesmo após os processos de independência política das nações latino-americanas, no decorrer do século XIX, de forma que, mesmo diante do fim do colonialismo clássico, se estabelece regimes de dominação que se entendem até os dias atuais. Por isso, segundo Quijano (2007, p. 93) "[...] o colonialismo é, obviamente mais antigo, no entanto, a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo". Ademais, segundo esse intelectual,

> [...] a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos da existência social, quotidiana e da escala societal, origina-se e mundializa-se a partir da América (2007, p. 84).

A colonialidade, nesses termos, mesmo tendo emergido "[...] como resultado do colonialismo moderno", estende-se para além dele, referindo-se "[...] à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A colonialidade do saber operava e opera, a partir do campo educacional, através de diferentes dispositivos pedagógicos, produzindo várias lacunas e um lapso temporal em relação à história dos povos indígenas, das populações afro-americanas e afro-brasileiras. A estas ausências de referenciais epistemológicos, culturais, históricos e sociais Grosfoguel (2007, p. 32) chama de racismo epistêmico que, dentre outros aspectos, "[...] considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais".

Pensar de forma radical sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, no campo da educação, implica em desconstruir práticas pedagógicas e proposições curriculares eurocentradas, ou ao menos tornar perceptível suas fragilidades, objetivando combater e superar os racismos, discriminação e a segregação racial. Advém daí a necessidade dos espaços educacionais, a exemplo dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, construírem propostas e currículos "outros" em que as populações negras e indígenas sejam contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas, profissional, intelectual (Oliveira, 2018).

A colonialidade do saber nos faz pensar que o único tempo, histórias e culturas possíveis são as derivadas do mundo europeu e não aceita a possibilidade de existir conhecimentos e saberes em outros grupos étnicos a exemplo dos africanos, conduzindo o mundo a uma racionalidade europeia. Oliveira (2012, p. 50) afirma que

> [...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

Segundo Gomes (2017), considerando que o fenômeno do racismo presente na sociedade brasileira é uma forte expressão da colonialidade[1], contra o qual o Movimento Negro[2] tem lutado há décadas, no campo da educação, a aprovação da Lei n. 10.639/03 é fruto da luta desse ator político para a construção de uma educação antirracista e descolonizadora dos currículos escolares e universitários.

> A prática social dos movimentos negros no final do século XX interferiu decisivamente no sentido de ressignificar o conhecimento hegemônico sobre as relações raciais no Brasil, colocando em questão aquelas teorizações que moldavam "cientificamente" o sistema de classificação racial fundamentado em conceitos e teorias legitimadas academicamente. O que fez esse cenário mudar foi a militância política dos negros e negras ao longo do século XX e, agora, no século XXI (Oliveira, 2018, p. 93).

A Educação para as relações étnico-raciais (ERER) é uma reivindicação antiga da sociedade brasileira, sistematizada principalmente pela ação do Movimento Negro Unificado que se constituiu em fins da década de 1970 como precursor dessa discussão, tendo como objetivo a superação do racismo e a reeducação da sociedade brasileira para construção de uma nova sociabilidade (Gomes, 2017).

Para tal tarefa, intelectuais negros e negras produzem a politização e o deslocamento do conceito "raça", de matriz colonizada, para uma perspectiva decolonial e antirracista, ou seja, a "raça" é ressignificada, tornando-se uma categoria analítica para a compreensão das desigualdades que estruturam as relações sociais em nosso país, ao mesmo tempo em que se torna um vetor para a luta política e para a afirmação das identidades dos coletivos negros (Gomes, 2017).

Gomes (2019, p. 227) afirma que é "nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade", posto que ela nos "remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais", de forma que é possível afirmar que as práticas político-epistêmicas do Movimento Negro se constituíram como projetos decoloniais mesmo antes da decolonialidade se constituir como "campo acadêmico". Contudo, como

[1] Colonialidade é a consequência do processo histórico colonial que se estruturou sobre a violência, hierarquização de povos e, nesse sentido, naturalizou a opressão de determinados grupos e a dominação de outros; opressão e dominação que se manifestam especialmente através do eurocentrismo, epistemicídio e do racismo (Maldonado-Torres, 2019).

[2] Movimento Negro entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignifica a questão étnico-racial em nossa história (Gomes, 2017, p. 28).

pondera Gomes (2019, p. 233), "falta-nos reconhecer o quanto já temos um pensamento decolonial na educação, em particular, e nas Ciências Humanas e Sociais, em geral, construído sobre uma perspectiva negra brasileira. E, a partir dele e com ele, indagar os currículos e o conhecimento".

Segundo Gomes (2012), com a aprovação da Lei n. 10.639/2003, os sistemas educacionais são impelidos, do ponto de vista político, pedagógico e curricular, a se reeducarem no que se refere às relações étnico-raciais. Ademais, segundo a autora,

> A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um "outro", conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma "harmonia" e nem "quietude" e tampouco "passividade" quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse "outro" deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros (Gomes, 2012, p. 105).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 1996), foi alterada pela Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, nos sistemas de ensino públicos e privados. Em 2004, com a Resolução CNE/CP 01/2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em 2008, a Lei n. 10.639/2003 foi alterada, tornando-se 11.645, posto que além das determinações da obrigatoriedade das histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, torna-se obrigatório o ensino das histórias e culturas indígenas na educação básica.

Nesse sentido, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana,

> [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2004, p. 15).

O 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[3] (Brasil, 2013), reconhece os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

[3]As referidas Diretrizes foram instituídas em 2004, com o objetivo de auxiliarem os processos de implementação da lei 10.639/2003.

(NEABIs) como espaços apropriados para a elaboração de material e formação de professores voltados às temáticas das relações étnico-raciais. Nesse sentido, para Nogueira,

> O Plano Nacional para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, lançado em 2008, surgiu para subsidiar, apoiar e regulamentar as ações em prol da modificação das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. O documento não deixa dúvidas: toda a sociedade brasileira é destinatária dessas ações. Negras, negros e indígenas não devem ser definidas(os) como agentes exclusivas(os) das políticas em prol de uma educação antirracista (Nogueira, 2014, p. 18).

Nessa perspectiva, os NEABIs se constituem como espaço de formação para a educação das relações étnico-raciais e, portanto, antirracista, produtoras de "pedagogias decoloniais" que, segundo Walsh (2009, p. 27) são "aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida".

Uma educação decolonial é essencialmente antirracista, expressando-se na crítica à epistemologia eurocêntrica e organizando os oprimidos no sentido da emancipação. "Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógicas que se projetam muito além dos processos de ensino e de transmissão dos saberes, uma pedagogia concebida como política cultural" (Oliveira, 2018, p. 60).

Nesse mesmo sentido, segundo Mota Neto (2021, p. 41), uma pedagogia decolonial deve abarcar "teorias práticas de formação humana" que fortaleçam os subalternizados na/para a "luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade justa, livre e solidária".

> As pedagogias decoloniais estimulam o pensar a partir de genealogias, racionalidades, conhecimentos, práticas e sistemas civilizatórios e de vida distintos. São pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, pedagogias encaminhadas em direção a processos e projetos de caráter, horizonte e intenção decoloniais (Moita Neto, 2021, p. 42).

O movimento de decolonização do pensamento promovido pelos NEABIs é parte importante de um projeto contra hegemônico, decolonial, anticolonial e "contracolonial" (Santos, 2015, 2019, 2023), que se funda na luta dos movimentos sociais que não negam o conflito e a dialética histórica, posto que são movimentos marcados por tensão, avanços e retrocessos no seu cotidiano. Todavia, é um movimento necessário e capaz de promover as transformações pelas quais os movimentos sociais e, em especial o Movimento Negro, vêm lutando há décadas.

Decolonizar o conhecimento, em larga medida, significa romper com as bases eurocêntricas presentes na educação brasileira, significa repensar o que nos ensinaram a pensar e formular uma nova "cosmo percepção" (Oyěwùmí, 2021) mas também mudança de comportamento diante do mundo, uma nova ética e outras estéticas aliadas ao acolhimento da diversidade e diferença humana e, por isso, segundo Santana, Santana e Moreira (2013), faz-se necessário construir uma política de decolonização dos currículos

como forma de valorizar e assegurar as diferenças culturais e consequentemente as multiplicidades identitárias e epistêmicas.

Esse movimento nos faz perceber que decolonizar o pensamento demanda construir outros lugares de produção do conhecimento, acolher epistemologicamente outros saberes que se fundamentam noutros pressupostos éticos, morais, educacionais e culturais, movimento que os NEABIs, com suas especificidades, têm cultivado nessas últimas décadas.

A educação para as relações étnicas, a produção de etnicidades, a valorização de diferentes legados, especialmente de coletivos negros, indígenas que, historicamente, foram excluídos dos espaços de produção de conhecimento, têm sido centrais para a produção de outros saberes e epistemologias que tencionam a ciência eurocêntrica. Esse movimento de decolonização do pensamento e enfrentamento do racismo tem sido um dos objetivos dos NEABIs em todo território brasileiro (Souza, 2021).

Segundo Ferreira e Coelho (2019), recorrendo a autores como Fernandes (2014), Ratts (2011); Siss, Barreto e Oliveira (2013), os primeiros NEABs foram criados na década de 1980 e 1990 por militantes do Movimento Negro que passaram a integrar o quadro de docentes de Universidades de várias regiões do Brasil.

O surgimento dos NEABs ocorreu por intermédio da articulação dos ativistas do Movimento Negro e de intelectuais, em sua maioria negros e negras, os quais atuaram na defesa da criação de grupos, centro de estudos e pesquisas com vistas à ampliação do debate sobre relações raciais no país. Ou seja, a criação desses Núcleos ocorreu em um contexto histórico de reivindicações pela adoção de ações afirmativas voltadas ao combate ao racismo, preconceito, discriminação e desigualdades raciais. Segundo Ferreira e Coelho (2019, p. 2020-2021),

> No ano de 2006 vários NEABS foram criados, entre os quais, o NEAB/GERA da Universidade Federal do Pará (UFPA), do NEAB/LEAFRO da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o do LAESER da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (SISS; BARRETO 2013; SANTANA, COELHO; CARDOSO 2014; MARQUES; SILVA 2016; COELHO, SILVA; SOARES 2016, p.15). Outros foram institucionalizados em 2006, mas criados em 1998, como o caso da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Outros criados em 2000 e institucionalizados quatro anos mais tarde (SISS; BARRETO, 2013, p.06; GHIGGI, 2017, p.51). Em 2010 já se registrava o total de 24 NEABs, cujo maior quantitativo esteve centrado na região Sudeste com 9 núcleos e do Nordeste com 7 (ABPN, 2010, p. 9-18). Desse total, 13 núcleos foram criados após o Acordo firmado entre MEC e os NEABs, no ano de 2005.

No caso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, intitulado ODEERE – Órgão de Educação para as Relações Étnicas, como demonstram Santana (2014) e Souza (2021), ocorreu em 2005. Vê-se, contudo, pelo levantamento que tem sido realizado por estudiosos das relações raciais no campo da educação, a exemplo de Ferreira e Coelho (2019), que os NEABIs, quase sempre, estão vinculados às Universidades ou Institutos Federais de Educação. Pouco são os casos

de NEABI construídos e vinculados à educação básica, como é o caso do NEABI de Itiruçu-BA, "objeto" de estudo de nossa pesquisa de mestrado.

Construir pedagogias decoloniais referenciadas em uma perspectiva de educação decolonial "requer pensar e intervir na realidade a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outras marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas" (Oliveira, 2021, p. 30). Requer apostar na capacidade de agência desses coletivos que, historicamente, foram invisibilizados, desumanizados e colocados numa posição subalterna.

No mesmo sentido, segundo Walsh (2007), pedagogias decoloniais devem se insurgir contra todas as formas de dominação, posto que "[...] "insurgir" representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas e culturais de pensamento" (Oliveira, 2018, p. 60). Para Walsh, pedagogias decoloniais estão em processo de construção.

Nilma Lino Gomes (2017), ao recuperar as diferentes estratégias e projetos educativos construídos pelos movimentos negros no decorrer do século XX, a exemplo das ações e projetos implementados pela Imprensa Negra, Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro e Movimento Negro Unificado, defende que tais movimentos antecipam e são precursores de uma perspectiva de educação decolonial e antirracista.

A imprensa negra paulista, segundo Gomes (2017, p. 29), na primeira metade do século XX, "[...] com suas diferentes perspectivas, pode ser considerada como produtora de saberes emancipatórios sobre a raça e as condições de vida da população negra". A Frente Negra Brasileira, surgida em 1931, em São Paulo, "[...] promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos" (p. 30). Já o Teatro Experimental do Negro (1944-1968), fundado por Abdias do Nascimento, comprometeu-se com a alfabetização de seus "[...] primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos" (p. 30), entre outras categorias.

Por isso, segundo Gomes (2017), os movimentos negros têm sido educadores da sociedade brasileira na medida em que estiveram (estão) empenhados na construção de uma perspectiva de educação voltada à superação das desigualdades sociais e raciais, no combate à discriminação e ao preconceito racial nas diferentes instituições que compõem a sociedade brasileira.

> [...] no seu papel educativo, ele educa e reeduca a sociedade, o Estado e a si mesmo sobre as relações raciais, o racismo e a diáspora africana. E se é um educador, ele constrói pedagogias. E se constrói pedagogias, interfere nos processos educativos e nas políticas educacionais. Se concordamos com o fato de que o Movimento Negro participa e desenvolve processos educativos, identitários, de lutas, transgressões e conflitos, também concordaremos com a afirmação de que ele possui a capacidade de indagar e desafiar as elites do poder, o Estado e suas políticas. E, dentre essas políticas, encontram-se as educacionais (2022, p. 27).

Pedagogia decoloniais, negras, antirracistas e emancipatórias se imbricam na militância decolonial empreendida por negros e negras, seja no movimento social ou nos espaços acadêmicos, tanto da educação básica quanto da educação superior. Por isso, segundo Oliveria (2018, p. 102),

> Uma perspectiva de educação decolonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros, mulheres, homossexuais e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas brancas e eurocentradas.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas têm se constituído em espaços potentes de formulação e implementação de ações, projetos e práticas pedagógicas insurgentes, decoloniais, antirracistas e contracoloniais, tencionando e borrando as colonialidades, sobretudo a colonialidade do saber.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e a produção acadêmica

Nesta seção apresentamos as pesquisas, identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que tinham como objeto de análise os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABIs, em um mapeamento realizado tendo como marco temporal os anos de 2011 a 2021. Para isso, utilizamos dos seguintes descritores: NEABI, identidade, decolonialidade.

Diante da busca realizada, não foi identificada nenhuma pesquisa que tinha como foco o NEABI de Itiruçu-BA, tornando evidente o ineditismo desse trabalho e sua relevância para o Território do Vale do Jiquiriçá e para a educação decolonial e antirracista que o município de Itiruçu deseja fortalecer.

Conforme Gomes (2019), intelectuais e coletivos negros, desde a década de 1990 "indagam a primazia da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico" (Gomes, 2019, p. 224), um processo que chamamos de decolonização do conhecimento que vem sendo desenvolvido de forma sistemática pelo NEABIs, conforme os estudos que serão apresentados.

Das vinte pesquisas identificadas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, dez foram descartadas por não apresentarem relevância para esta pesquisa. Restaram dez que, por atenderem ao abjetivo de nossa pesquisa, tornaram-se objeto de nossa análise, conforme apresentado abaixo.

A pesquisa "*Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: Uma Experiência em uma escola da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*", de autoria de Silva (2018), analisou a trajetória histórica, política e pedagógica da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) em uma escola de Ensino Fundamental. Metodologicamente, o autor utilizou-se da história oral, com os sujeitos diretamente envolvidos com o NEAB. Estes sujeitos atuam em diferentes funções e papéis, como alunos, professores e direção, pensando como uma educação antirracista pode estar explicitada de forma eficiente nas ações pedagógicas e como a formação de professores contribui para as demandas dessa educação.

O NEAB criado na Escola Municipal Clementino Fraga, no Rio de Janeiro, foi o lócus da pesquisa. O trabalho buscou refletir o impacto das ações do NEAB no cotidiano dos alunos, professores, equipe diretiva e comunidade do entorno. Visou também a formação antirracista dos envolvidos no Núcleo. Os resultados da pesquisa indicam que o NEAB tem atuado na educação para as relações étnico-raciais, de forma incisiva e ininterrupta, buscando alcançar a formação de alunos, professores, funcionários e direção,

na elaboração de propostas de intervenção, pensando na socialização no ambiente escolar e em toda a comunidade não apenas do entorno. A pesquisa sinaliza que os órgãos públicos e privados que tratam da promoção de igualdade racial, efetivando políticas públicas, têm se associado às ações do NEAB. Entretanto, aponta também os desafios e lacunas na formação de professores da educação básica, para abordagem das diretrizes que atendam à educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa de Alves (2017) "*Negros(as) e a luta por reconhecimento na Universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS*", é um estudo de caso; os dados coletados foram obtidos de diferentes fontes de informação, tais como documentos oficiais, que dão sustentação à existência do núcleo, documentos produzidos pelo núcleo na universidade ou referentes a sua atuação, como no caso dos projetos e entrevistas realizadas com membros fundadores do NEAB.

A investigação descreve a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e teve como objetivo realizar uma análise do NEAB/UFRGS, considerando-o a partir das suas atribuições previstas na legislação educacional e como instância político-institucional de luta por reconhecimento e promoção da igualdade racial para o povo negro brasileiro.

Na análise dos dados são destacadas três categorias: "luta por reconhecimento", "lócus de luta por reconhecimento" e "racismo institucional". A primeira permite identificar a luta pela implementação de ações e políticas pela igualdade racial na Universidade; a segunda considera o NEAB como um local e posição de luta pelo reconhecimento do povo negro e suas demandas históricas e a terceira analisa práticas institucionais que impedem e criam lacunas para a efetivação e a promoção da igualdade racial. O estudo mostra que há avanços em relação ao debate étnico-racial e que as ações de extensão universitária são um vetor importante nessa conjuntura para que novas propostas nas áreas de ensino e pesquisa possam ser pensadas e implementadas pelo NEAB.

A pesquisa destaca o empenho incisivo, o compromisso dos membros do NEAB e do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS), que atuou como correlato ao NEAB, por meio de um programa de promoção da igualdade racial. A pesquisa identificou que há muitos obstáculos que se relacionam com o racismo que caracteriza a sociedade brasileira e precisam ser superados no processo de implementação das atribuições previstas na Lei Educacional brasileira que preconiza o funcionamento de um NEAB.

Magalhães (2017) realizou a pesquisa intitulada: *"Análise sobre os impactos da implementação da Lei n. 10.639 no município de Teófilo Otoni*", que objetivou averiguar e avaliar as contribuições do curso de formação continuada de professores do Vale do Mucuri: Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ofertados pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, através do NEAB, no período de 2008 a 2011, no Campus Mucuri, para a implementação da Lei n. 10.639 no município de Teófilo Otoni.

A metodologia adotada foi a pesquisa explicativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com dados que foram coletados através da realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários para professores que participaram do curso sobre formação continuada de professores, diversidade e relações étnico-raciais. A pesquisa de campo teve como foco promover o registro sobre as percepções dos sujeitos da pesquisa

sobre suas experiências, vivenciadas no curso de formação docente e suas contribuições para a aplicação efetiva da Lei n. 10.639/2003 em espaços escolares.

Magalhães (2017) afirma que a sociedade, de maneira geral, e a escola, especificamente, ainda apresentam dificuldades em implementar a referida lei no currículo e nas práticas do cotidiano escolar, o que justifica a necessidade de cursos de formação continuada, como é o caso do projeto UNIAFRO do NEAB/UFVJM, que tem sido um espaço potente voltado à formação de professores, na perspectiva da educação antirracista, reafirmando, assim, a centralidade dos NEABs.

A pesquisa "*Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná*" foi o tema da pesquisa de Ghiggi (2017). A metodologia adotada por Ghiggi (2017) se ancorou na abordagem qualitativa, utilizando como procedimentos a análise documental, revisão bibliográfica, questionários, análise das publicações do NEAB e uma quantidade de cem monografias dos cursos de especialização realizadas no núcleo. O objetivo foi analisar o papel do NEAB- UFPR (Núcleo de Estudos Afro- brasileiros da Universidade Federal do Paraná) no período de 2004 a 2015, sendo que a instituição promove atuação em quatro dimensões: Ensino, Pesquisa e Extensão; Institucional; Movimento Negro; e a dimensão formativa. Nessa perspectiva, propõe executar diversas ações de políticas públicas dando atenção às políticas de ações afirmativas; cursos de extensão relacionados às relações étnicas e raciais, com foco na formação de professores. Os sujeitos da pesquisa foram estudantes concluintes dos cursos de especialização ofertados pelo NEAB.

Os resultados da pesquisam apontam para a contribuição que o NEAB realiza através da formação continuada, fomentando o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais e uma transformação das práticas pedagógicas dos participantes a partir dessas formações. A pesquisa constatou ainda que o NEAB cumpriu satisfatoriamente metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais (2013) e do Parecer CNE/CP nº 03/2004.

Por fim a pesquisa identifica os resquícios da colonização do pensamento no que diz respeito a resistência de professores para abertura a novas práticas pedagógicas que deem visibilidade aos saberes e cultura negra e indígena no ambiente escolar, e de certa forma a permanência da reprodução de uma educação eurocêntrica pautado no discurso da falsa democracia racial.

A pesquisa de Santana (2019), intitulada "*Políticas de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior: um estudo de caso na UFRPE*", teve como problemática o modo como se efetivou a implementação e o processo de institucionalização da disciplina obrigatória "Educação das relações étnico-raciais" nos currículos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Recife. Desse modo, objetivou-se analisar o processo de institucionalização do debate sobre a educação das relações étnico-raciais no currículo da graduação dos cursos de licenciatura da UFRPE.

A pesquisa adotou como metodologia o estudo de caso, com levantamento bibliográfico sobre o tema, entrevistas com professoras ministrantes da disciplina e com representantes do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e do Fórum das Licenciaturas. O estudo sinalizou a importância do Fórum do NEAB, interligada à dinâmica político pedagógica da UFRPE e iniciativas como

articulação da PREG, onde o NEAB funcionou como órgão fundamental para a articulação e desenvolvimento de discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos espaços acadêmicos, para implantação de disciplina específica contando também com parceria dos movimentos sociais.

A pesquisa conclui que a sistematização da disciplina provocou a redefinição dos currículos dos cursos e a reflexão sobre a produção de conhecimento na universidade, impulsionando iniciativas administrativas e pedagógicas, diante de debates e elaboração de documentos que norteiam ações da gestão superior no contexto das licenciaturas. Todavia, foi identificada dificuldades, limitações e também resistências nesse processo, que perpassam por desafios administrativos, pedagógicos e de implementação de ações afirmativas nas estruturas do campus.

A pesquisa "*Neabs, Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Continuada de Professores*", realizada por Pereira (2013), usou como metodologia a pesquisa qualitativa, tendo como sujeitos de pesquisa os egressos dos cursos de Pós-Graduação *Lato-Sensu* "Diversidade Étnica e Educação Brasileira" e "Raça, Etnias e Educação no Brasil", usando como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas e questionário, sendo que esses dados foram interpretados por meio da análise crítica do discurso.

O objetivo da pesquisa se encarregou de estudar as ações desenvolvidas nas universidades pelo Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro/UFRRJ) e pelo Programa de Educação sobre o Negro PENESB (Neab/UFF). Ambos são integrantes do Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros- CONNEABS, desenvolvidos pelo (Leafro/UFRRJ) e pelo (Penesb/UFF), com o apoio do Programa Uniafro.

A pesquisa consistiu na investigação da rotina dos egressos dos cursos supracitados, visando compreender em que medida o processo formativo impacta na redução de práticas discriminatórias e consequentemente na construção de prática pedagógica com ação afirmativa desses profissionais; para além disso, foram investigados o papel político que os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs), existentes nas principais universidades brasileiras, vêm desempenhado na esfera da educação superior brasileira.

O estudo constatou uma sensibilização parcial dos profissionais de educação no sentido da promoção da igualdade racial e elevação da garantia de direitos da população afro-brasileira; revelou que os profissionais têm orientado suas práticas tendo como referencial os conteúdos assimilados nos cursos, intrinsecamente relacionados à educação das relações étnico-raciais, conforme os pressupostos da Lei n. 10.639/03 e na efetividade dos cursos realizados.

Os resultados obtidos na pesquisa foram considerados satisfatórios no que diz respeito às políticas de acesso à educação para a população negra, onde o NEAB oferece cursos de extensão e especialização. Pereira (2013) conclui afirmando que os relatos dos entrevistados demonstraram a efetividade dos cursos de formação continuada oferecidos pelos NEABs, despertando outros questionamentos, como por exemplo, a necessidade de oferecer qualificação para os gestores e o orientador pedagógico, pois, o desencontro entre a política de Estado e a política de governo geram descontinuidades nas ações e práticas pedagógicas dos professores.

Cardoso (2016) realizou a pesquisa que apresenta como título "*Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCAR*". Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento o estudo de caso. Utilizou-se da análise

documental e entrevistas, visando o estudo da política de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais.

O objetivo da pesquisa foi analisar alguns aspectos da política de formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais no Curso de Pedagogia da UFSCar - São Carlos. Cardoso (2016) justifica ter escolhido a UFSCar devido ao pioneirismo em tratar de questões das relações étnico-raciais no Brasil, e da significativa trajetória do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB nos processos de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, bem como a marcante atuação de docentes no que diz respeito à temática supracitada e, por fim, o reconhecimento dessa universidade no estado de São Paulo no que diz respeito às institucionalização das políticas de Ações Afirmativas de reservas de vagas para negros, indígenas, alunos das escolas públicas e vestibular específico para refugiados, se tornando referência nesse contexto.

Nos resultados constam que entrevistados citam algumas ações que marcaram esse espaço de produção de conhecimento, que são desenvolvidas pelo NEAB: produção e eventos científicos que ocorrem na instituição, acervos bibliográficos, coletivos de estudantes negros. A pesquisa revela também que a UFSCar apresenta potenciais espaços formativos na perspectiva da ERER, como o NEAB; eventos científicos, disciplinas oferecidas pelo Departamento de Sociologia, Diretório Central dos Estudantes (DCE), PIBID, Coletivo Café das Pretas, embora algumas ações ocorram desarticuladas entre departamentos e áreas do conhecimento que compõem a formação do Pedagogo.

A pesquisa apresenta ainda outro fato relevante, ou seja, o fato do NEAB não fazer parte do organograma e não possuir a dotação orçamentária da UFSCar, excluindo a participação direta nas discussões do CONSUNI- Conselho Universitário responsável por discutir e decidir o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os/as alunos/as apontam nas entrevistas a ausência de referenciais e autores obre o debate das relações raciais.

Souza (2021) realizou a pesquisa que tem como título *Educação, Militância Decolonial e Antirracismo: um estudo sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB*. A autora optou por uma abordagem de natureza qualitativa, utilizando como caminhos metodológicos observação, entrevista semiestruturada e diário de campo e a técnica de análise do conteúdo. A pesquisa teve como foco central compreender como o ODEERE tem se constituído em um espaço de decolonização do conhecimento e de que forma tem elaborado uma Pedagogia Decolonial/Antirracista.

Os sujeitos da pesquisa foram sete dos estudantes dos cursos de extensão ofertados pelo Órgão, e mais três pessoas que correspondem aos fundadores do ODEERE: a professora PhD Marise de Santana e Professor Dr. Marcos Lopes de Souza, e o coordenador do Projeto Erê, Manoel Jhames.

A partir da investigação vale salientar que os achados relatados por Souza (2021) destacam o ODEERE como espaço potente de formação de professores da educação básica e ensino superior de toda a região do entorno da Universidade e para além dela, na perspectiva da educação para as relações étnicas e antirracistas. A pesquisa aponta também que a partir da existência do ODEERE, a UESB promove produção de conhecimentos e pedagogias decoloniais e antirracistas que atuam através dos pilares do ensino, da pesquisa e da extensão para a superação e combate ao racismo, sexismo, misoginia, homofobia, lgbtfobia, transfobia.

Revelou que há um fortalecimento dos diversos legados afro-brasileiros e indígenas, principalmente nos movimentos coletivos, de elementos simbólicos que contribuem para a descolonização do conhecimento acadêmico e principalmente aponta o ODEERE como um Núcleos de Estudos afro-brasileiros e indígena, na centralidade para valorização de epistemologias decoloniais e antirracistas, dando espaço a outras vozes historicamente excluídas.

A pesquisa intitulada *"A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFOP",* realizada por Peixoto (2017), utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental sobre o Curso Uniafro, ofertado pelo NEABI da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP e a aplicação de questionário por meio de correio eletrônico. A pesquisa traz destaque para atuação e preocupação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena da UFOP na formação continuada de professores, na atuação para educação das relações étnico-raciais, visando o ensino das culturas afro-brasileira e africana, atuando nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão.

O objetivo da pesquisa se pautou em identificar e analisar as possibilidades e limites da Educação a distância - EAD na formação continuada, fazendo um recorte para focar no curso de especialização da Uniafro/NEABI/UFOP: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

Os resultados revelaram que os alunos possuíam maturidade e domínio das tecnologias da informação e comunicação - TICs necessários para o estudo das relações étnico-raciais à distância, além de possuir conhecimento sobre a temática, sob o ponto de vista deles. Foram identificados os limites da EAD para a formação continuada dos alunos, como as dificuldades de organização para o estudo, de comunicação e interação por meio do AVA - plataforma Moodle, bem como nos processos e etapas para elaboração do trabalho de conclusão do curso.

A pesquisa aponta como aspecto positivos também a possibilidade de conciliar estudo e trabalho, a flexibilidade de local e horários, oportunidade de acessar e de conhecer novos materiais e práticas educativas aliadas às TICs. O Curso Uniafro, além de ter contribuído para pensar a reorganização de práticas educacionais e concepções de novas formas de aprendizagens, contribuiu na formação continuada sobre a temática das relações étnico-raciais nos espaços educativos e no cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008 por meio do Programa Uniafro/NEABI/UFOP, que propôs a oferta de curso dessa natureza, na modalidade à distância, cumprindo seu papel socioeducacional para educação antirracista.

Silva (2018) realizou a pesquisa intitulada: *Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional: Análise sobre o Facebook como uma fonte de informação étnico-racial.* A pesquisadora, em sua abordagem metodológica, pauta-se no trabalho de Silva e Corrêa (2017) que categoriza e discute as postagens presentes no Facebook e de certa forma no mundo cibernético. O objetivo da pesquisa foi investigar como os NEABs catarinenses ALTERITAS, NEAB-FURB, NEAB-UDESC, NEABI-UFFS, NEAB-UNIVILLE, NUVIC, NEABUNESC, NEAB-UNIPLAC, NEABI-IFSC GASPAR e NEAB Estácio de Sá utilizam o Faceboock como ferramenta de comunicação e disseminação de conhecimentos.

A pesquisa investigou e analisou um volume de 426 publicações, publicadas pelos seis núcleos no Facebook, no período de janeiro a dezembro de 2017. A pesquisa conclui que de fato a plataforma Facebook foi a mais acessada pelos usuários para interlocução e construção de atividades de disseminação de conteúdos decoloniais de ensino, pesquisa e extensão dos órgãos supracitados e que estes se utilizam de critérios próprios para a (re)produção desses conhecimentos e disponibilização na plataforma.

Conclusão

Compreende-se os NEABIs como espaços onde se efetuam os processo de construção de outras epistemologias, reconhecimento e valorização da cultura, da história e saberes dos povos negros e indígenas, o que pode significar um rompimento com o cânone científico eurocêntrico e colonial; ficou evidente, a partir desse levantamento, que a educação é um lugar de possibilidade de rompimento com a "colonialidade do saber, do poder e do ser" (Maldonado-Torres, 2019), do racismo epistêmico e, nesse sentido, a construção de Pedagogias decoloniais implica em "um ato político intercultural, antirracista, antissexista, anti-homofóbico e contra todas as formas de exploração e opressão constituídas pela Modernidade/Colonialidade (Oliveira, 2021, p. 32).

Das pesquisas identificadas e analisadas, podemos apontar alguns aspectos em comum: quase que em sua totalidade, os NEAB/NEABIs são órgãos ligados à universidades estaduais e federais, havendo, portanto, uma escassez de pesquisas sobre NEABIs construídos no contexto da educação básica. As pesquisas reiteram a centralidade dos NEABIs como espaços voltados à formação continuada de professores e às temáticas do campo das relações étnico-raciais, potencializando uma educação antirracista; os estudos indicam que os NEABIs enfrentam conflitos e estão em território de tensões dentro e fora dos espaços socioeducacionais, tais como a própria universidade.

Referências

ALVES, Marta Mariano. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na Universidade**: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 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: MEC/SECAD, 2004.

CARDOSO, Ivanilda Amado. **Educação das relações étnico-raciais**: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCAR. 222f. Dissertação (Mestrado em

Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FERREIRA, Anne de Matos S.; COELHO, Wilma de Nazaré B. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus,** v. 9, n. 5, 215-242, 2019.

FERNANDES, Otair. O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs. **Caderno do Centro de Estudos Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 191-205, 2014.

GHIGGI, Gioconda. **Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná**. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

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

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In:* GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

MAGALHÃES, Lidiane Silva Rocha. **Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In:* BERNADINO-COSTA, Joaze; MADONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". *In*: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFOGUEL, Rámon (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MOTA NETO, João Carlos da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial Latino-Americana. *In*: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA,

Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OYĚWÙMÍ, Oyèronké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PEIXOTO, Silvana Vanessa. **A formação continuada de professores para a educação das relações étnico-raciais na modalidade a distância**: a experiência do curso Uniafro/UFOP. 2017. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

PEREIRA, Ana Emília da Silva. **NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores.** 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y classificación social. *In:* CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, pp. 80 – 126

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

RATTS, Alex. Corpos Negros Educados: notas acerca do Movimento Negro de base acadêmica. **Nguzu, Revista Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos (NEAA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL),** ano 1, n.1, p. 28-39, mar/jul., 2011.

SANTANA, Elida Roberta Soares de. **Políticas de Ações Afirmativas e Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior**: um estudo de caso na UFRPE. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades), Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2019.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Cultura, currículo e diversidade étnico-racial: algumas proposições. **Práxis educacional**, v. 9, n. 15, p. 103-125, 2013.

SANTANA, Marise de. ODÊ ERÊ: Espaço de construção do conhecimento Afro-brasileiro. *In*: SANTANA, Marise de *et al.* **ODEERE**:formação docente, linguagens visuais e legado africano no sudoeste baiano. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCT/UnB, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In:* OLIVA, Anderson Ribeiro et al. **Tecendo redes antirracistas**: África, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 23-35.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, Gilvânia Oliveira da Pureza. **Educação, antirracismo e insurgência decolonial no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas de Itiruçu-BA.** 179f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2023.

SILVA, Andréia Sousa da. **Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional**: Análise sobre o Facebook como uma fonte de informação étnico-racial. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Florianópolis, 2018.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó:** uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

SISS, A; BARRETO, M. A. S. C; OLIVEIRA, O. F. Processos Formativos e as Contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da UFES e da UFRRJ. **Revista Teias:** Os 10 anos da Lei 10.639/2003 e a Educação. v. 14, n. 34, 2013.

SOUZA, Elizabete Gonçalves de. **Educação, militância decolonial e antirracismo**: um estudo sobre o Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE/UESB. 2021. 99f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2021.

WALSH, Catherine Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial *In:* CASTRO GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir ere-viver. *In:* CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra". Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

VI

O QUE SIGNIFICA ENSINAR CULTURA ATRAVÉS DA LEI N. 10.639/2003?

José Ricardo Marques dos Santos

Inspirado em Start Hall (2011) faz-se necessário perguntar: *Que cultura é essa das políticas de ação afirmativa*? O questionamento é necessário para conseguir compreender o novo contexto em que as populações descendentes de africanas e africanos no Brasil se encontram – principalmente a partir da promulgação da Lei n. 10.639/2003. Nesse período novos trabalhos acadêmicos têm trazido documentos empíricos que ampliam as subjetividades reconhecidas como parte das culturas afro-brasileiras e diaspóricas. Ao mesmo tempo que tem buscado complexificar os conteúdos dos currículos de todos os níveis de ensino.

Esta transformação só pode ser compreendida se aprofundarmos nossa visão sobre as inovações que a lei citada trás. Mormente, o ponto central para a nova conjuntura pode ser compreendido a partir de uma exegese sobre a forma como o conceito de cultura aparece no texto da lei, e qual sua relação com a forma como a própria norma pensa o ensino de história. É preciso compreender como, e de que forma, o ensino da cultura é também o ensino de história das culturas afro-brasileiras e diaspóricas.

Por outro lado, a questão acima levantada permite pensar a diferença da conjuntura brasileira em relação à produção bibliográfica anglófona[1]. Dentro do debate nacional a aplicação da Lei n. 10.639/2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino da história da África e das culturas Afro-brasileiras, tem ocupado o centro do debate sobre a ação afirmativa ao lado da discussão acerca das reservas de vagas nas universidades.

Outrossim, os movimentos negros no Brasil ao longo do século XX demandaram por políticas educacionais, participando em todos os contextos em que foi possível a sua intervenção (Gomes, 2017; Rodrigues, 2005; 2011; Medeiros da Silva, 2013). Contudo, a necessidade de formação para que as professoras e professores da rede pudessem cumprir com a lei tem demandado do Estado este tipo de ação. No entanto, os movimentos negros e a comunidade acadêmica passaram a inquerir sobre os contextos em que as escolas se inserem, construindo um quadro bastante amplo de como se encontra o ensino das relações étnico-raciais para a educação. Concomitantemente, a antropologia no Brasil tem trazido pesquisas etnográficas sobre diversas culturas. Assim como os trabalhos de cunho pós-colonial e decolonial, mais contemporaneamente.

Nos últimos 20 anos houve a criação de diversos organismos nas máquinas públicas com a finalidade de gerir/criar políticas para as populações negras[2]. Foge ao escopo aqui traçar a forma como a aplicação da Lei n. 10.639/2003 se relacionou com a criação destas

[1] Por conseguinte, este texto aborda a produção pós-colonial de língua inglesa, o que leva em consideração os Estados Unidos, Reino Unido, parte da África e caribe. Uma leitura completa teria que considerar toda a literatura em língua francesa. Esta primeira aproximação visa ser uma etapa para que no futuro isto seja possível.

[2] Estes órgãos foram criados a partir dos anos 2000. No entanto, a Fundação Cultural Palmares foi a primeira a ser criada em 1988, ainda no governo Sarney. Não obstante, estes órgãos também foram criados em municípios e estados.

instâncias administrativas e burocráticas, embora seja possível pensar esta relação[3]. A posterior criação da Lei n. 11.645/2008 tem uma trajetória um pouco diferente. Principalmente porque dentro da máquina pública as instâncias administrativas e burocráticas que têm como escopo a questão indígena são diferentes. Assim como o debate acadêmico também possui grandes diferenças que fogem ao escopo deste artigo.

Há, porém, certo consenso de que a política cultural para os povos indígenas foi diferente da destinadas às populações descendentes de africanas e africanos no Brasil. De novo, muito embora os paralelos sejam grandes, e pelo fato de que, em termos temporais ambos tenham sido alvo de uma política de representação operada pelo Estado, tratados de formas diferenciada por um mesmo regime de verdade, como afirma Foucault (2008).

Em função da lei supracitada ser uma norma jurídica, esta particularidade tornou necessário tanto discutir o *sujeito da representação* (Foucault, 2002) que estas políticas trazem, tanto quanto discutir sobre como esta nova norma jurídica poderia instaurar uma contradição no interior do Estado. Novamente, Foucault (1999; 2008b) nos traz uma pista. Para o autor a questão é trazer à tona as clivagens que os conteúdos sistemáticos escondem (Foucault, 1999, p. 11).

Para tanto, é preciso partir da prática, na forma como se apresenta, como ela é matéria de reflexão ao mesmo tempo que a fonte para a construção de um certo número de coisas (Foucault, 2008b, p. 04). Por conseguinte, parte-se aqui do pressuposto de que o Estado é uma forma de realidade descontínua (Foucault, 2008b, p.7).

Retomando a questão levantada, a partir da compreensão desta realidade, fica-se mais próximo de se compreender por que o ensino de história, neste caso particular, significa abordar novas formas imaginativas de construção do self (Gilroy, 2004, p. 40), diferentes daquelas sustentadas pelas políticas de Estado desde pelo menos a década de 1930. Institucionalmente é possível pensar que é nesta década que as principais representações sustentadas pelo Estado brasileiro sobre "o negro" foram criadas contemporaneamente (Medeiros da Silva, 2013), sobretudo a partir do ministério da Educação e Cultura. Há certo consenso das bibliografias sobre este processo.

A Lei n. 10.639/2003, em si, reconhece conjuntos de populações como *sujeitos do (de) conhecimento* (Foucault, 2002), porque, como práticas culturais e/ou tradições, estão inseridas no interior da sociedade brasileira e são fonte de múltiplas concepções de identidade. Outrossim, estas práticas culturais, estas subjetividades, emergem no campo jurídico (Foucault, 2002). Pensando com Foucault (2002), este reconhecimento implica que estas normas sirvam de base para a construção de práticas sociais. Uma vez que um conjunto legal foi construído após a promulgação da referida lei[4]. Contudo, que significa o ensino de novas e antigas formas de subjetividades? Aqui pode-se ver uma primeira aproximação para responder este questionamento.

Ao longo do século XX muitas subjetividades foram vistas e pensadas como culturas dos descendentes de africanas e africanos no Brasil, embora o Estado brasileiro não as tenha reconhecido, ao longo deste século. Estas diferenças culturais não tiveram reconhecidas as

[3] Isto será feito em outro momento através de um projeto de pesquisa com este intuito.

[4] Em 2002 o Brasil participou da Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia, e intolerâncias correlatas, onde foi apresentado uma carta contendo as posições do Brasil acercado tema. Antes ainda, em 1996, o governo brasileiro começou a formular seminários para discutir o tema, e quando fundou o Ministério da Reforma do Estado este tema foi tratado internamente (Guimarães, 2012). Posteriormente a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 se torna um marco nesta luta.

suas dimensões históricas (1987) – nem mesmo suas territorialidades. Por outro lado, o Estado sabia da existência dessas culturas.

Conforme observou Santos (2018), a partir de um exemplo no interior de Minas Gerais, muitas prefeituras durante o século XIX recensearam as suas populações locais – o que nos permite pensar que as estatísticas pensadas a partir destas dimensões administrativas faziam parte das suas estratégias de poder (Foucault, 2008, p. 08)[5]. Esta estratégia tem uma tripla dimensão: a nacional, em função de contribuir, e ir em direção, a uma ideia de identidade nacional que foi sendo construída desde antes, do início do século. Era também estadual, porque o próprio estado constrói uma representação/narrativa sobre sua história[6].

Assim como era municipal – porque cada prefeitura também tem uma narrativa sobre sua origem (Foucault, 2002). Parafraseando Stuart Hall (2023), a ligação entre estas unidades de um discurso, ou das práticas administrativas, não podem ser pensadas como uma unidade/correspondência termo a termo de forma empírica – como uma soma. A conjuntura é produto de uma articulação, que não é direta. Nem mesmo é possível pensar a redução de um termo a outro. Faz-se necessário compreender como cada termo se articula com a estrutura, e entre si. Tanto em termos sincrônicos quanto diacrônicos[7]. Não obstante, sempre é necessário considerar que a estrutura tem um efeito global, em si e em cada termo (Hall, 1980, p. 13).

Não obstante, quanto a questão desta articulação é possível pensar com Foucault (1999, p. 08): para os efeitos de um discurso, as suas estratégias se apresentam de forma descontínuas. Por isso, para considerar uma formação discursiva (Foucault, 2004), não é preciso considerar a existência de uma unidade nas ações entre os três níveis do Estado. Pode-se pensar com Gilroy (2004, p. 31) que o não reconhecimento destas culturas reforça a dimensão étnica de cada tradição e/ou invenção cultural. Principalmente porque o discurso racial se apropria do corpo como um dos fundamentos da diferença racial (Gilroy, 2004, p. 10). A diferença cultural é tomada como uma diferença de origem.

Neste sentido, Gilroy (2004, p. 31) conclui que o racismo é mais do que uma forma de dominação. Este envolve a produção de diferenças racializadas, ao mesmo tempo que significa que estas diferenças racializadas se projetam na ordem social e cultural. Para Gilroy (2004) é no local que o reforço da etnicidade acontece, e seria o primeiro lugar onde ocorre a totalização das experiências em termos de uma história local, que apaga sua existência, mas que exacerba a etnicidade de cada grupo.

Seria justamente por isto que se deve sempre partir do pressuposto que em cada sociedade o racismo é historicamente específico (Hall, 1980). Portanto, para seguir o pensamento pós-colonial é preciso buscar compreender esta especificidade. As teorias devem ajudar, mas esta especificidade não será alcançada por meio de uma reprodução mecânica de teorias. O conceito de Atlântico Negro (1999) e diáspora tem como função produzir uma via para que haja uma forma de inteligibilidade compartilhada entre diferentes contextos. E como seria possível produzir uma nova inteligibilidade? Essa é uma questão que precisa ser levantada. O conceito de Atlântico Negro fornece uma pista.

---

[5] No mesmo sentido acima assinalado, Schwarcz (1993) realizou um estudo, hoje clássico, sobre o papel dos Institutos e cientistas nas relações raciais no Brasil.

[6] Neste excerto o conceito de narrativa utilizado aqui tem o mesmo significado que em Benedict Anderson (2005).

[7] Neste texto Hall utiliza estes termos no mesmo sentido que Lévi-Strauss.

Partindo do pressuposto que cada identidade, cada cultura local, ou localizada, se configura como uma realidade expressiva e vivida, o vivido não pode ser alcançado por meio de uma história que propõe a totalização e o apagamento desta diferença cultural[8]. É preciso construir um novo problema (a diáspora), que corresponda *as relações reais entre estes grupos* – o compartilhamento de uma estrutura de sentimentos – oposta a um problema histórico (as narrativas de origem). Principalmente porque esta forma de construir um problema histórico leva a confusão entre diferentes realidades, confundindo e subsumindo as diferenças culturais em termo de um "ser geral" (Deleuze, 1999, 13).

Uma história ontológica não consegue sair de uma visão unilinear. E, pensando com Deleuze (1999, p. 14), esta forma de pensamento confunde e reduz todas as formas de expressão dos sujeitos a uma ideia de diferença de intensidade. A questão não seria se uma cultura é mais, ou menos "africana", mais ou menos "nacional", ou mais ou menos "moderna". A questão é a diferença cultural expressa por uma cultura.

Voltando ao problema proposto acima, é preciso considerar que cada uma destas diferenças culturais tem sobre si um "edifício" de narrativas históricas que subsomem as mesmas – parafraseando Foucault (1999). Que as reduzem a uma expressão de uma narrativa de origem maior. É neste sentido que Foucault (1999) nos fala da necessidade de fazer a história dos povos sem história. Para o autor é preciso libertar os saberes históricos sujeitados (1999, p. 11).

À guisa de definir qual problema a Lei n. 10.639/2003 propõe para a história – em virtude do limitado escopo deste texto – seria possível admitir de saída o Atlântico Negro (Gilroy, 1999) como uma hipótese viável[9]. Não obstante, isso não valorizaria o trabalho para captar a especificidade histórica do racismo no Brasil. Nem a especificidade da história do combate ao racismo no país. Contudo, é possível realizar alguns apontamentos. Ao propor *a inclusão* das culturas afro-brasileiras, a história da África, dos africanos e das africanas no Brasil a lei coloca em questão a historicização dessas culturas. A lei acaba por ir além de uma ideia de adição a uma história geral, propõe pensar a história também a partir das culturas.

Portanto, uma primeira semelhança entre as realidades contempladas pelo Atlântico Negro (Gilroy, 1999) está na centralidade da cultura para compreender a história das lutas contra a racialização, como ressaltam outros autores e autoras além de Gilroy (1987; 1993; 1999; 2004; 2010; 2007), a exemplo de Stuart Hall (1980; 1996a; 1996b; 1997a; 1997b; 2011; 2019), Bhabha (2013) e bell Hooks (2019a; 2019b; 2019c; 2022). Pensando com Silvério & Trinidad (2012), Rodrigues (2005; 2011), Gomes (2017), a educação foi campo onde esta discussão sobre cultura foi travada no Brasil pelos movimentos negros. Foi através deste campo que estes movimentos buscaram o reconhecimento das suas subjetividades por meio das suas culturas. Como múltiplas formas de políticas de representação.

Outrossim, voltando ao ponto anterior, a primeira questão que aproxima as diferentes realidades brasileiras, nas quais as populações afro-brasileiras brasileiras estão inseridas, é o fato de que ao pensar o ensino das culturas, a Lei n. 10.639/2003 permite comparar diferentes contextos culturais. Ou seja: pensar acima e além das diferenças regionais, de forma transregional. Ao apreender às culturas, a lei propõe combater a

[8] Ou que toma a experiência cultural como a expressão de uma diferença racial e/ou de origem.

[9] Escapar a uma formulação do problema que apenas o constrói do ponto de vista nacional ainda é uma tarefa. Outrossim, muitas autoras e autores tem se dedicado a construir esta ponte entre as realidades empíricas das populações descendentes de africanos e africanas no Brasil e o Atlântico Negro (Gilroy, 1999).

tendência do racismo no Brasil de evacuar todas as dimensões históricas destas formas culturais (Gilroy, 1987, p. 11). A raça precisa ser pensada de forma que consiga captar a forma como ela é socialmente e politicamente construída ao mesmo tempo que ideologicamente elaborada em diferentes contextos e formas de racialização (Gilroy, 1987).

Portanto, o ensino das culturas afro-brasileiras nada mais é que as integrar a uma totalidade histórico-cultural da qual é separada (foi separada) pelo efeito de uma estrutura racista. Por este motivo é central abordar as culturas expressivas a partir de seu presente cultural (Gilroy, 1987). Porque a questão se torna política em função de abrir a possibilidade de discutir a memória das lutas, a forma como a cultura para estas populações foi a via para confrontar a racialização da sua experiência de vida (Gilroy, 1987, p. 155).

Mormente, guardadas as diferenças que existem entre a visão de Paul Gilroy e bell Hooks, a autora faz alguns apontamentos que vão no mesmo sentido. A autora aborda a centralidade da representação dentro do processo de ensino (Hooks, 2021a). Em primeiro lugar em função dessas populações[10] possuírem gerações que convivem com o racismo cotidianamente. Paul Gilroy (2004, p. 102) considera que este fato estaria ligado também a impossibilidade destas culturas de ver suas demandas por reconhecimento atendidas, que geraria uma "*ilha de melancolia*" (Gilroy, 2004, p. 102). Para Hooks (2021b) o mundo contemporâneo inunda nossas vidas de representações, no geral, massificadas. E tanto os discursos de ódio como os estereótipos sobre as culturas diaspóricas se traduzem em imagens, o que nos permitiria pensar em uma estética do racismo, tanto quanto nos danos psíquicos que ele produz (hooks, 2021, p. 49). Existiria uma política da imagem que sustenta uma episteme visual (Borges, 2019).

O parecer da Lei n. 10.639/2003 parece colocar a educação como o centro de uma possível descolonização dos modos de pensar (hooks, 2021b, p. 35). De novo fazendo um paralelo entre a autora e Paul Gilroy (2004, p. 40), seriam as culturas expressivas que possuiriam a capacidade de ensinar, inventar um imaginário contracultural. São a via principal para construir uma saída pela cultura da racialização da sua experiência. Entretanto, em termos históricos as mesmas ocorrem o seu apagamento. A política de representação das populações diaspóricas se daria por meio de um processo de recognição, não só das suas lutas (Gilroy, 2004, p. 41). Para hooks e Spivak o cânone do ensino é uma questão política (hooks, 2021b, 41). Seria político em duplo sentido: porque o cânone é sustentado pelas instituições, ao mesmo tempo que as instituições estão representadas no cânone.

O que significa então ensinar uma cultura expressiva? A Lei n. 10.639/2003 consegue ter essa dimensão? Ela atende a estes pontos levantados por esta bibliografia acima? Para esta bibliografia anglófona existe uma questão temporal que precisa ser considerada. Tanto Hall (1997), quando Gilroy (2007) e hooks (2019) consideram que o potencial expressivo das culturas diaspóricas está na sua capacidade de serem opositivas, que as culturas expressivas, por combaterem a desigualdade em termos de imaginário entre as diferentes populações (Hooks, 2019a). Entretanto, na visão também dos autores e da autora estas culturas nos Estados Unidos e Inglaterra perderam estas propriedades em função da estandartização destas culturas. E este processo teria acontecido durante o século XX. Este ponto contrasta com a experiência brasileira. Porque as culturas populares as quais a Lei n. 10639/2003 se refere não tem esse poder. Principalmente por não serem comerciáveis. Hall (1996) chama a

[10] A autora se refere ao contexto Norte Americano, contudo, creio que neste caso o paralelo com o Brasil é válido.

atenção para o fato de surgirem novas formas de culturas (*new ethnicities*), sobretudo feitas por jovens, que produzem novas formas de representações e que combatem a racialização da sua experiência (Hall, 1996, p. 442).

Enquanto formas expressivas estas culturas comunicam formas/concepções de sujeito. São opositivas por criarem sistemas simbólicos contraculturais, ao mesmo tempo que criam um espaço para que os/as agentes possam criar e subjetivar estas formas culturais. Como em todo o Atlântico Negro (Gilroy, 1999), a base para a criação destas formas expressivas foram a música e a imagem (Gilroy, 1993). Tanto uma quanto a outra trazem a possibilidade de serem performáticas. Ambas são a forma pela qual os grupos sociais e as populações descendentes de africanos e africanas no Brasil tiveram para superar o isolamento produzido pelas leis produtoras da sua exclusão, e muitas vezes das privações culturais impostas (Gilroy, p. 1993, p. 6).

Por opositivas Gilroy (1993, p. 100) também compreende que estas formas culturais são transgressoras por se chocarem com as hierarquias raciais impostas pelas sociedades coloniais. Para Gilroy (1993) todas estas culturas são vernáculas. Cada cultura territorializa sua experiência (1999). Cada territorialização significa a desterritorialização de uma concepção de sujeito.

Conforme quer Hall (2011), a questão central é que este processo cria o descentramento do sujeito histórico culturalmente imposto. Portanto, a especificidade do racismo faz com que cada cultura seja expressiva, seja uma forma de comunidade interpretativa. São iguais em termos dos processos que mobilizam, mas diferentes porque cada uma das formas culturais produzem uma hibridação diferente (1999). É isto que permite Paul Gilroy (1987) pensar estas culturas como *intermisturas*.

Em termos da Lei n. 10.639/2003, abordar cada realidade cultural é se imiscuir em um contexto diferente no Brasil. Cada cultura afro-brasileira demonstra como a compreensão do racismo no Brasil não pode misturar estas diferentes realidades. Nem a subsumir à uma concepção de sujeito essencial e geral. Portanto, as diferentes realidades territorializadas pelas culturas não são redutíveis umas às outras. Por conseguinte, o que a Lei n.10.639/2003 permite é apreender múltiplas histórias por meio da multiplicidade cultural do país. Este é o problema proposto por meio desta lei (Deleuze, 2008).

Wright Mills (1980), em um dos seus principais trabalhos nos ajuda a pensar as questões suscitadas acima. Refletindo sobre a sociologia, o autor discute como esta tem como função compreender um tempo histórico em termos dos significados culturais e coletivos (Mills, 1980, p. 11). Pensando com o autor, a sociologia seria a via pela qual seria possível ultrapassar a experiência individual e, numa reflexão muito semelhante a forma de ver da antropologia contemporânea, produzir uma imaginação sociológica capaz de realizar uma espécie de tradução e comunicação entre diferentes grupos. Para o auto, em determinados períodos, há a invenção de uma forma de reflexão que se torna um denominador cultural comum (Mills, 1980, p. 20).

Parafraseando o autor, a Lei n. 10.639/2003 tem esta particularidade de ser um denominador cultural comum de diversas comunidades de agentes e para os intelectuais do campo. A guisa de uma conclusão, é possível pensar como esta particularidade de ser um denominador comum possa estar relacionada na capacidade do parecer sobre a lei, escrito por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ser a via para a produção de uma comunidade

interpretativa, assim como permitir uma inteligibilidade de todos os processos que atravessam as experiências culturais diaspóricas.

Referências

ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

BASTIDE, R. & FERNANDES, F. **Brancos e negros em São Paulo**. São Paulo: Global, 2008.

BHABHA, H. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004.

BRASIL. **Lei n° 10.639 de 9 de Janeiro de 2003.**

BRASIL. **Lei n° 11.645 de 10 de Março de 2008.**

BRASIL. **Lei N° 12.288 de 20 Julho de 2010.**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP N. 8/2012. De 20 de Novembro de 2012. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N. 14/2015**. De 11 de Novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a Implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica em decorrência da aprovação da lei 11.645 de 2008, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N. 02/2015**, De julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e formação continuada. Brasília, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES 492/2001**. Diretrizes Curriculares nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia, Museologia. Brasília-DF. 2001.

DELEUZE, G. **Bergsonismo**. São Paulo. Editora 34. 2008.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34.

DU BOIS, W, E, B. **Writings. New York**: Library Classics United States inc, 1986.

COSTA, S. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora. 2020.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes volume 1**. São Paulo: Edusp, 1965a.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes volume 2.** São Paulo: Edusp, 1965b.

FLOR, C, G. **Diáspora Africana**: Por uma crítica transnacional da política cultural Negra. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2020.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU editora, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso do college de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: WMF, 2016a.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: WMF, 2016b.

FRASER, N. Que É Crítico na Teoria Crítica? O argumento de Habermas e o Gênero. *In*: BENHABIB, S & FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era "pós-socialista".** Cadernos de Campo, São Paulo. n.14/15. 2006.

CORNELL, D. **Feminismo Como Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1987.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: Modernidade e Dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GILROY, P. **Poscolonial Melancholia**. New York: University Press, 2004.

GILROY, P. **Entre Campos**: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça. São Paulo: Editora 34, 2001.

GILROY, P. **Darker Than Blue**: On the Moral economies of Black Atlantic Culture. London/Massachusetts: Cambridge/the Belkap press of Havard University Press, 2010.

GOMES, N, L. **Movimento Negro Educador**: Saberes construídos nas lutas por Emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Antirracismo** No Brasil. São Paulo: Editora 34. 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2006.

HABERMAS, J. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade, volume I. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1997.

HALL, S. Race, artilation and societies structured in dominance. *In:* UNESCO. **Sociological theories:** race and colonialism. United Kingdom, 1980.

HALL, S. The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks*? In:* READ, A. (org). **The Fact Of Blackness**: Franz Fanon and Visual Representation. London: Institute of Comtemporary Arts, 1986.

HALL, S. **Critical dialogues inclutural studies**. British library Cataloguing, London, 1996.

HALL, S. a Centralidade da Cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Jul./Dez. 1997.

HALL, S. A **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011.

HALL, S. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011b.

HALL, S. **El Triangulo Funesto**: Raza, etnia, Nácion. Londres. 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF, 2017.

hooks, b. **Olhares Negros**: Raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019a.

hooks, b. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019b.

hooks, b. **Anseios:** Raça, gênero e políticas culturais. São Paulo: Elefante, 2019c.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, b. **Ensinado Comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, b. **Escrever além da raça**. São Paulo: Elefante, 2022.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**. A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade. Editora** São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

MICELI, S. (Org). **História das Ciências Sociais no Brasil Volume 1**. São Paulo. Vértice: editora revista dos tribunais, 1989.

MICELI, S. (Org). **História das Ciências Sociais no Brasil Volume 2**. São Paulo, Fapesp. 1995.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Tradução: Waltensir Dutra. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1969.

RODRIGUES, C, T. **Movimento Negro no cenário Brasileiro**: Embates e Contribuições à Política Educacional nas Décadas de 1980-1990. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos. 2005.

RODRIGUES, C, T. **A Ascensão da Diversidade nas políticas Educacionais Contemporâneas.** Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2011.

SCHWACZ, L. **O Espetáculo das Raças**: Cientistas, instituições e a Questão Racial no Brasil 1870-1930. São Paulo. Companhia das Letras. 1993.

SILVÉRIO, V. & TRINIDAD. "Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil Contemporâneo?" **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

TAYLOR, C. (Org). **Multiculturalismo**: Examinando a Política do Reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000.

VII

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

Romário Pereira Carvalho
José Valdir Jesus de Santana
Vangéria Teixeira Kunhavalik

Introdução

Este capítulo é um recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada "Práticas pedagógicas e interculturalidade na Escola municipal Airton Senna, no quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA" (Carvalho, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A pesquisa em questão teve como objetivo identificar e analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Airton Senna, da comunidade quilombola Barreiro Grande, localizada em Serra do Ramalho-BA, têm dialogado (ou não) com os saberes e práticas culturais da comunidade, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa (Denzim; Lincoln, 2006; Ludke; André, 1986), do tipo exploratória e descritiva (Gil, 2008).

Neste artigo, diante do recorte proposto, situamos o debate acerca da emergência das "comunidades remanescentes de quilombo", reconhecidas pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; Arruti, 2008; Figueiredo, 2011) e como os movimentos quilombolas contemporâneos, em diálogo com os demais movimentos negros, formularão uma perspectiva de educação "específica e diferenciada" que atenda as demandas e interesses dessas comunidades, sobretudo no que concerne à valorização de suas histórias, saberes e culturas.

As comunidades remanescentes de quilombo

A presença e a continuidade das comunidades remanescentes de quilombo, disseminadas por todo o território brasileiro, representam, contemporaneamente, a continuidade história e a capacidade de agência das populações negras, afrodescendentes, diaspóricas, de resistirem à violência colonial e às dimensões das colonialidades, perpetrada pelos colonizadores europeus e seus descendentes, no decorrer desses últimos cinco séculos.

Como afirma Souza (2015), a história da população afrodescendente no Brasil é marcada por lutas e resistências, que se constituíram a partir do século XVI e se propagaram até os dias atuais. Os quilombos históricos representaram e representam muitas dessas ações de resistência.

As chamadas grandes navegações do início dos "tempos modernos", a partir do pioneirismo português, iniciaram o processo de "ocupação", invasão do território Africano e, por consequência, o sequestro de milhões de corpos negros, que, no decorrer dos séculos seguintes (XVI ao XIX), serão tratados como mercadorias, submetidos ao regime escravista.

> Depois da longa travessia atlântica e do desembarque em algum porto das grandes cidades do Brasil, ou em alguma praia deserta após a proibição, os africanos logo percebiam que sobreviver era o grande desafio que tinham pela frente. Dali por diante teriam que conviver com o trauma do desenraizamento das terras dos ancestrais e com a falta de amigos e parentes que deixaram do outro lado do Atlântico. Logo percebiam que viver sob a escravidão significava submeter-se à condição de propriedade e, portanto, passíveis de serem leiloados, vendidos, comprados, permutados por outras mercadorias, doados e legados. Significava, sobretudo, ser submetido ao domínio de seus senhores e trabalhar de sol a sol nas mais diversas ocupações. (Albuquerque, 2006, p. 65).

Como salienta Pereira (2015), os europeus consideravam que os africanos eram infiéis, animais, desalmados e, portanto, suscetíveis de serem tratados de maneira desumana, por isso, condenados à opressão, à violência, como uma forma de constituir alma e serem salvos pós-morte. Neste viés teológico, fica explícita a intenção da Igreja Católica em se expandir para diversos continentes explorados pelas potências europeias, fortalecendo a expansão do cristianismo, as intenções econômicas e as estruturas de poder sobre as terras conquistadas.

> Desde as suas primitivas origens, a Igreja Católica aceitou e promulgou a escravidão como uma prática institucional que se considerava justa, necessária e inevitável. As escrituras não condenavam e esse fato facilitou aos cristãos fazerem uso dela sem problemas de consciência (Badillo, 1994, p. 59-60).

Faz-se necessário salientar que mesmo diante de todo o regime escravista, os africanos escravizados e seus descendentes construíram estratégias de resistência, por meio das manifestações culturais e religiosas, de organização sociopolítica, como os quilombos, da rebelião, fuga, dentre outras. Os quilombos, a exemplo do Quilombo dos Palmares, representam essas ações de resistência e de enfrentamento ao regime escravista (Reis; Gomes, 1996; Gomes, 2015).

Segundo Munanga (2009), a palavra quilombo é uma forma adaptada para a língua portuguesa da palavra africana *kilombo,* que se trata de uma organização sócio-política militar presente na área geográfico-cultural Congo-Angola. O mesmo autor afirma que, em seu conteúdo, o *kilombo* afro-banto foi, de certa forma, reconstruído em território brasileiro como uma forma de oposição ao sistema escravista, porém com características específicas que foram se desenvolvendo no contato com outros povos e outras culturas.

Assim, devemos considerar um dos mais antigos e mais famoso mocambo do Brasil, o mocambo/quilombo dos Palmares. Esse quilombo surgiu no Estado de Alagoas, coração do Nordeste açucareiro colonial. Como afirma Gomes (2015), os primeiros núcleos se instalaram nas últimas décadas do século XVI e teriam surgido de cativos fugidos que promoveram a insurreição num engenho próximo à vila de Porto Calvo. A primeira referência com o nome de mocambo de Palmares aparece em 1597.

Conforme Schwartz (2001), o termo quilombo passou a ser empregado, no Brasil, por volta do século XVIII, para designar qualquer comunidade de escravos fugidos. O primeiro uso do termo quilombo, segundo o autor, remete ao ano de 1691, em referência ao quilombo dos Palmares.

Soares (2012) destaca que o Quilombo de Palmares sempre foi apresentado como arquétipo de todos os Quilombos. Tornou-se paradigmático na historiografia tradicional e

na sociedade, aliás, na educação escolar e na academia são raríssimas as referências a outros Quilombos anteriores a Constituição de 1988.

Por meio da "abolição" da escravidão no Brasil, em 1888, como salienta Fiabani (2005), os trabalhadores escravizados alcançaram sua liberdade civil, contudo, esse fato não garantiu que as condições de vida da população negra se modificassem significativamente. Além disso, os negros recém libertos não foram transformados em cidadãos, de forma que, segundo Silva e Bittencourt Júnior (2004), a abolição se constituiu num tipo de armadilha para essa população, posto que foi relegada à própria sorte. No mesmo sentido, segundo Haerter (2010),

> [...] Com o final da escravidão, o preconceito e a discriminação ao negro permaneceram. Paralelamente a isso, o Estado brasileiro não apresentou nenhuma política pública de integração para os recém libertos à sociedade, de modo que a discriminação ao negro continuou fortemente com o pós-Abolição, dado que pode ser percebido inclusive pelas formas de apropriação das terras dessas pessoas (2010, p. 15).

Fiabani (2005) acrescenta que com a nova conjuntura propiciada pela queda do sistema escravista brasileiro as chamadas comunidades negras rurais passaram a receber várias nominações e a se autodesignar de diferentes maneiras: "rincões", "arraiais", etc., questão que de imediato não chamou atenção das ciências sociais no Brasil.

Com a instauração do regime republicano, segundo Arruti (2008, p. 318), o termo quilombo não desaparece, mas sofre significativas ressemantizações, posto que "deixa de ser usado pela ordem repressiva para tornar-se metáfora corrente nos discursos políticos, como signo de resistência".

Na perspectiva historiográfica do século XX, diferentes "imagens" foram produzidas acerca dos quilombos. Gomes (2015) salienta que podemos dividi-las em dois tipos, que imprimiram duas formas de ressemantização. A primeira, de caráter "culturalista", formada entre as décadas de 1930 a 1950, pensou os quilombos como espaços de "resistência cultural", "tendo como tema central a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil" (Arruti, 2008, p. 318). Dessa forma, segundo Arruti,

> Os poucos trabalhos sobre quilombos produzidos neste período correriam, portanto, sobre o leito culturalista, acompanhando a tendência dominante nas etnografias sobre cultos religiosos afro-brasileiros e tomando de empréstimo a pauta (Arruti, 2008, p. 319).

Em outra direção, constitui-se uma visão "materialista", de tradição marxista, que ganhou força nos anos de 1960 a 1970, que apresentou os quilombos como a principal característica da resistência escrava, de forma que, nesse segundo plano de ressemantização,

> [...] o quilombo passaria pela sua vinculação à *resistência política*, servindo de modelo para se pensar a relação (potencial) entre classes populares e ordem dominante. Neles a referência à África é substituída pela referência ao Estado ou às estruturas de dominação de classe e o quilombo (em especial Palmares) serve para pensar as formas potencialmente revolucionárias de resistência popular (Arruti, 2008, p. 319).

Como afirma Gomes (2015), no século XX, os quilombos ficaram, em parte, invisíveis e em parte estigmatizados. O processo de produção da invisibilidade data do período da escravidão – quando os quilombos se articularam com as roças dos escravos,

transformando-se em camponeses, sendo difícil definir quem era fugido diante de roceiros negros, além daqueles que tinham nascido nos quilombos e nunca foram escravizados. Nesse sentido,

> No pós-abolição, o processo de invisibilidade foi gerado pelas políticas públicas – ou pela falta delas – que não enxergavam em recenseamentos populacionais e censos agrícolas centenas de povoados, comunidades, bairros, sítios e vilas de populações negras, mestiças, indígenas, ribeirinhas, pastoris, extrativistas etc. Camponeses negros – parte dos quais quilombolas do passado – foram transformados em caboclos, caiçaras, pescadores e retirantes. (Gomes, 2015, p. 120).

Deste modo, as comunidades negras foram ignoradas por políticas públicas e pelos censos que as tornam comunidades e sujeitos invisíveis diante da sociedade, constituindo as ideologias do isolamento aquelas comunidades rurais que eram identificadas como negras ou descendentes de antigos escravos.

Neste sentido, as invisibilidades às comunidades negras rurais produziram seu isolamento pela falta de comunicação, transporte, educação, saúde, políticas públicas e outras formas de cidadania. Contudo, segundo Gomes (2015, p.123), "essas comunidades recriam suas dimensões de suposta invisibilidade através de linguagens e culturas próprias com festas que iam do jongo às congadas e outras manifestações de uma cultura rural de base étnica e familiar".

Silva e Bittencourt Júnior (2004) afirmam que as denominadas comunidades remanescentes de quilombo surgiram em território brasileiro a partir dos antigos quilombos formados por negros fugidos do sistema escravista, de domínios doados com ou sem formalização jurídica e da desagregação de grandes propriedades monocultoras, após a derrocada daquele sistema. Carril (1997), por sua vez, ao tratar da diversidade de formas possíveis de constituição de terras, indica que as terras dos quilombos se originaram através de doações feitas por antigos proprietários aos escravizados, diante do enfraquecimento da lavoura, permanência dos escravizados nas fazendas e doação a santos. Mendes (2005) afirma que essas terras são marcadas pela etnicidade, o que as difere de outros grupos rurais, tendo emergido de ocupações de terras devolutas, compradas por escravizados, redutos de fugitivos e por doações.

Segundo Ferreira (2017), os quilombos contemporâneos podem ser caracterizados como comunidades negras rurais que agregam descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentescos e vivem, em sua maioria, de cultura de subsistência e plantam em terra doada ou ocupada secularmente pelo grupo. "Na contemporaneidade, o termo quilombo retorna ao cenário nacional, não como algo do passado que precisa ser lembrado, mas, sobretudo, como lugar de luta por direito historicamente ceifados".

Para O'Dwyer (2002) o termo "remanescente de quilombo", como tem sido utilizado atualmente, ganha estatuto jurídico a partir da Constituição de 1988, que garantiu a legalização fundiária, através do artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, (Brasil, (1988) quando diz: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". Ademais,

> O termo "remanescente" [...] introduz um diferencial importante com relação ao outro uso do termo "quilombo" presente na Constituição brasileira de 1988. Nele, o que está em jogo não são mais as "reminiscências" de antigos quilombos (documentos, restos de senzalas,

> locais emblemáticos como a Serra da Barriga etc.) dos artigos 215 e 216, mas "comunidades", isto é, organizações sociais, grupos de pessoas que "estejam ocupando suas terras". Mais do que isso, diz respeito, na prática, aos grupos que estejam se organizando politicamente para garantir esses direitos e, por isso, reivindicando tal nominação por parte do Estado. (Arruti, 2005, p. 327).

Nos últimos anos, após Constituição de 1988, o conceito de quilombo tem recebido novas interpretações. Mesmo diante de tantas mudanças ocorridas nos últimos anos devido a promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda se discute, com certa frequência, a existência de quilombos na contemporaneidade. Segundo a Associação Brasileira de Antropologia,

> [...] o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídas a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas de resistência na manutenção de seus modos de vida característicos num determinado lugar. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar filiação ou exclusão. (ABA, 1997, p. 81-82).

O Decreto 4887/03, da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em seu artigo 2º, define comunidades remanescentes de quilombos como "os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida".

No entanto, os movimentos quilombolas continuam persistentes na luta por reconhecimentos, por políticas públicas que garantam melhores condições de vida, organizando-se por meio de associações e movimentos sociais, na busca por correção da dívida histórica. O termo remanescente de quilombos e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo "sujeito político" (Figueiredo, 2011) que, juntamente com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas (Santana *et. al.,* 2016).

Como aponta Ferreira (2017), as principais políticas públicas esboçadas pelo Governo Federal, visando atender as demandas das Comunidades Quilombolas, têm início em 2003, e estão concentradas na regularização fundiária, educação e saúde. A discussão sobre quilombo foi recolocada no contexto nacional desde 1988, e o termo quilombo adquiriu sentido político e jurídico.

Conforme O'Dwyer (2002), a partir da Constituição brasileira de 1988, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no art. 68 para conferir direitos territoriais aos remanescentes de quilombos que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado Brasileiro.

> Nos últimos vinte anos, os descendentes de africanos, chamados negros, em todo o território nacional, organizados em associações quilombolas, reivindicam o direito à permanência e ao reconhecimento legal de posse das terras ocupadas e cultivadas para moradia e sustento, bem como o livre

> exercício de suas práticas, crenças e valores considerados em sua especificidade (Leite, 2000, p. 334).

As investigações realizadas voltadas ao reconhecimento e certificação das comunidades remanescentes de quilombo, como salientado por Leite (2000), apontam dinâmicas culturais, históricas e sociais de resistência em que os quilombolas não apenas resistiram pela fuga e pelas armas como apresenta a história oficial, mas empreenderam variadas experiências que podem ser compreendidas pela ressignificação do conceito na atualidade.

Assim, concordamos com Arruti (2006) quando afirma que o conceito contemporâneo de quilombo indica para grupos sociais formados em decorrência de conflitos ligados à dissolução das formas de organização do sistema escravista e, nesse sentido,

> A atualização do termo quilombo permitiu uma inversão de posições sociais. Se no passado estabelecer relações com os quilombos significava manter-se à margem da sociedade, hoje o papel se inverteu. Ser remanescente de quilombos na atualidade exige um processo de autodefinição e um reconhecimento público e legal de um caráter étnico antes negado (Araújo, 2012, p. 71).

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2015, p. 13) "ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola". Neste sentido, o processo de ressignificação conceitual aconteceu pela forte reivindicação das comunidades negras rurais, devido à pressão do movimento social negro na busca pela constituição de sujeitos políticos.

É, portanto, no contexto do Movimento Negro, nas últimas décadas do século passado, que a ideia de quilombo ganhou força simbólica e política e, nesse sentido, a construção do "quilombismo" contemporâneo, termo cunhado por Abdias do Nascimento (1980), vai se dando junto à construção da agenda política produzida pelo movimento negro deste país.

Na próxima seção apresentamos como, a partir das demandas trazidas pelas comunidades remanescentes de quilombo e pelos movimentos negros em nosso país, será formulada uma perspectiva de educação voltadas para essas comunidades, em diálogo com a perspectiva de educação antirracista que o Movimento Negro Unificado tem defendido, pelo menos desde a década de 1980.

A construção da educação escolar quilombola como política pública

Como já referido na seção anterior, as comunidades negras rurais e os demais movimentos negros demandaram do Estado brasileiro, a partir da década de 1980, a construção de políticas públicas voltadas às populações afro-brasileiras, tendo em vista que, no decorrer de nossa história, essas populações foram colocadas em um lugar de marginalidade e de negação de direitos. O reconhecimento na Constituição Federal de 1988 das "comunidades remanescentes de quilombo", resultou, portanto, das lutas históricas dos

movimentos negros e quilombolas. Tal reconhecimento deu maior fôlego para que essas comunidades começassem a discutir e elaborar uma perspectiva de educação, em diálogo com o Movimento Negro Brasileiro, que fosse capaz de atender aos projetos de futuro desses coletivos, sem perder de vista a perspectiva de educação antirracista que o Movimento Negro vinha construindo, de forma mais incisiva, a partir da década de 1980, como demonstra Gomes (2011, 2017).

Por isso, segundo Gomes (2011, p. 48), "o Movimento Negro, no Brasil, enquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra". A partir da década de 1980, segundo a autora, o Movimento Negro começa a questionar o discurso universalista no que se refere ao acesso à educação, posto que "as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra" (2017, p. 33). Na década de 1990, "a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado" (2017, p. 33), de forma que sua "ressignificação emancipatória extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores interessados no tema". A Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada no dia 20 de novembro de 1995, é resultado dessa nova perspectiva.

> A culminância do processo de inflexão na trajetória do movimento negro brasileiro aconteceu nos anos 2000, momento este que pode ser compreendido como de confluência de várias reivindicações desse movimento social acumuladas ao longo dos anos. Como é consenso entre os pesquisadores, um fato marcante foi a participação do movimento negro na preparação e durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (Gomes, 2017, p. 34).

Entre final da década de 1990 e primeiros anos do século XXI, aprofunda-se o movimento em torno das organizações quilombolas que passam a operar em termos de discursos etnopolíticos, multiplicando-se em vários estados da federação. Conforme Domingues e Gomes (2013, p. 15) "ao lado da regularização fundiária, o acesso às políticas públicas – como educação, saúde, saneamento básico e eletrificação – e a garantia dos Direitos Humanos são outras bandeiras do protagonismo quilombola".

No que se refere ao campo da educação para as relações étnico-raciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 2004, formuladas com o objetivo de auxiliar na implementação da Lei n. 10. 639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todo o país, ao longo da Educação Básica, e o Estatuto da Igualdade Racial (2010), preveem ações voltadas a elas. Do mesmo modo, em 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, importante marco que vem com o objetivo de assegurar uma educação específica e diferenciada para essas comunidades (Santana *et. al.,* 2016).

Segundo o parecer CNE/CP nº 03/2004, "todo o sistema de ensino precisará providenciar o registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os

remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais" (Brasil, 2004, p. 9).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, incluiu a discussão sobre o direito à educação das comunidades quilombolas. Como fruto dessa discussão, o Parecer CNE/CEB 07/2010 e a Resolução CNE/CEB 04/2010 que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, incluíram a educação escolar quilombola como modalidade da educação básica. Desta forma, somente em 2012, foram dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) por meio da Resolução Nº 08/2012 do Conselho Nacional de Educação. Na sequência, em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que prevê políticas específicas destinadas às comunidades quilombolas.

Do ponto de vista normativo (Brasil, 2012), a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma modalidade de educação que abarca todos os níveis da educação básica e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em territórios quilombolas, ou que atendam estudantes oriundos dessas comunidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola fundamentam-se nas seguintes prerrogativas: memória coletiva; línguas reminiscentes; marcos civilizatórios; práticas culturais; tecnologias e formas de produção do trabalho; acervos e repertórios orais; festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; e, por fim, territorialidade (Brasil, 2012).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola buscam auxiliar os sistemas de ensino na organização dos processos de ensino e aprendizagem, colocando em diálogo os saberes culturais e ancestrais produzidos pelas comunidades remanescentes de quilombo com a instituição escolar, ou seja, traçam "objetivos para subsidiar as práticas escolares, as estruturas pedagógicas e administrativas da escola" (Alves; Leite, 2020, p. 139). No mesmo sentido, segundo Souza e Silva (2021, p. 35),

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica buscam garantir uma pedagogia própria, o respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, a formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, com base nos princípios constitucionais, na Base Nacional Comum Curricular e nos princípios que orientam a Educação Básica brasileira. As Diretrizes devem ser oferecidas nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Conforme as DCNEEQ, a Educação Escolar Quilombola, "[...]é a modalidade de educação que compreende as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas" (Brasil, 2012, p. 27). Ou seja, segundo as referidas diretrizes, a escola quilombola não é apenas aquela situada na comunidade quilombola, mas podem ser também aquela que atende a um número significativo de estudantes quilombolas, mesmo estando localizada em outra comunidade ou na cidade. Sendo assim, as diretrizes definem comunidades remanescentes quilombolas como:

> I - Os grupos étnico-raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
> II - Comunidades rurais e urbanas que:

> a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
> b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
> III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (Brasil, 2012).

Compreendidas como grupos étnicos, as comunidades remanescentes de quilombo, localizadas na zona rural ou urbana, devem ter reconhecidos os seus direitos ao território e territorialidade, valorizada a sua ancestralidade, os seus regimes de conhecimento, a memória e a identidade.

O artigo 34 das DCNEEQ faz referência à concepção de currículo que deve orientar as escolas quilombolas:

> O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (Brasil, 2012, p.13).

Nesse sentido, as diretrizes destacam que é preciso considerar:

> I - Os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
> II - As formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (Brasil, 2012, p. 12).

Portanto, a educação escolar, no contexto das comunidades remanescentes de quilombo, precisa se constituir em diálogo constante com as demandas e interesses coletivos dessas comunidades, com suas histórias, saberes e culturas.

No Estado da Bahia foram construídas as Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia homologou a Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE nº 68 que estabelece as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola no sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013. As diretrizes orientam que os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implantar, monitorar e garantir a implementação da Educação Escolar Quilombola. Esta ação possui consonância com os 10 Compromissos do Programa Todos pela Escola, que ratifica a meta de "Fortalecer a Inclusão Educacional" e amplia as ações educacionais de fortalecimento da equidade étnico-racial e da inclusão no currículo da educação básica.

O documento orientador enfatiza que a Educação Escolar Quilombola se destina ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas, abrangendo as etapas e modalidades da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação do campo, educação especial, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos, inclusive na Educação a Distância. Afirma que o ensino deve ser ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se na memória coletiva, nas línguas reminiscentes, nos marcos civilizatórios, nas práticas culturais, nas tecnologias e formas de produção do trabalho, nos acervos e repertórios orais, nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e na territorialidade (Bahia, 2013). Conforme as Diretrizes estaduais, a educação escolar quilombola

> Deve garantir aos estudantes o direito de apropriação dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Deve, também, ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política pública estadual para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade. (Bahia, 2013, p. 05).

As referidas diretrizes afirmam, ainda, que o currículo da Educação Básica deve ser construído a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. A gestão escolar deve ser desenvolvida de forma democrática, com avaliação coletiva do desempenho da escola e ampla participação da comunidade escolar e da comunidade quilombola (Bahia, 2013).

Vale lembrar que a legitimidade da elaboração do documento – que é uma demanda histórica dos movimentos sociais – possui seus fundamentos nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília, em 2010, que resultou na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica, no parecer CNE/CEB 07/2010, na Resolução CNE/CEB 04/2010 – que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e na Resolução nº 08, de 20 de novembro 2012 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, como já referido. Assim, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em 21 de novembro de 2012, publicou a Portaria nº 95, que constituiu uma comissão especial para elaboração das Diretrizes Estaduais.

Sobre a forma de construção e organização das Diretrizes, é importante salientar que a construção do referido documento ocorreu a partir das contribuições de comunidades quilombolas de todo o Estado, em audiências realizadas nos anos de 2010 e 2011, em um processo de escuta das lideranças de mais de 380 comunidades, reunidas nos municípios de Bom Jesus da Lapa, Senhor do Bonfim e Maragogipe e com a participação do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Estado (Bahia, 2013).

Estas diretrizes visam estruturar a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas da educação básica, respeitando as suas especificidades. Assim, é de extrema importância que as unidades escolares quilombolas, municipais e estaduais, desenvolvam propostas pedagógicas contextualizadas à dinâmica local e regional em consonância com as histórias, vivências, culturas, tradições e valores civilizatórios que permeiam essas comunidades.

Educação Escolar Quilombola: um estudo realizado no portal CAPES de 2010 a 2020

Realizamos, durante o mês de julho de 2021, um levantamento de pesquisas que tinham como tema de estudo a "Educação escolar quilombola. O levantamento foi realizado no Banco de dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como marco temporal os anos de 2010 a 2020.

Em um primeiro momento, fizemos uso da categoria *Educação Escolar Quilombola e* foram encontrados o total de *184.921* publicações, sendo *124.560* dissertações de mestrado e *34.763* teses de doutorado. Contudo, realizando a delimitação da pesquisa, utilizou-se o descritor *"Educação Escolar Quilombola"* sob o uso de aspas, chegando ao total de 81 trabalhos. Buscando delimitar ainda mais, marcamos a opção área do conhecimento: *"educação",* área de avaliação: *"educação"* chegando ao total de 46 trabalhos acadêmicos. A partir de um recorte temático mais específico, chegamos a 4 (quatro) dissertações de mestrado e 1 (uma) tese de doutorado, conforme demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dissertações/tese identificadas no banco de dados da CAPES

ANO	TÍTULO	AUTORES	DISSERTAÇÃO /TESE	INSTITUIÇÃO
2019	Formação Docente e Práticas Curriculares na Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente	Marise Leão Ciríaco	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
2019	A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG	Liliane de Fátima Dias Macedo	Dissertação	Universidade Federal de Ouro Preto
2017	Educação e Cultura na Escola da Comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu	Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira	Dissertação	Universidade do Estado do Pará
2015	**Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**	Shirley Pimental de Souza	Dissertação	Universidade Federal da Bahia
2015	Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo rio das rãs.	Josemar Oliveira Purificação	Dissertação	Universidade Federal da Bahia

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A pesquisa intitulada "*Formação Docente, Práticas Curriculares e Educação Escolar Quilombola: pontes para velar a Cultura Afrodescendente",* de autoria de Marise Leão Ciríaco, teve como objetivo desvelar a suposta sobreposição cultural retratada nas práticas pedagógicas de docentes de uma escola quilombola localizada da comunidade de Muquém, município de União dos Palmares, no Estado de Alagoas, e o que ocasionou o pagamento da memória cultural dos afrodescendentes.

A pesquisa utilizou-se da abordagem de cunho qualitativo, pesquisa bibliográfica e documental, com observações e anotações em caderno de campo. Usou-se, ademais, de rodas de conversa. Os resultados da investigação apontaram a importância e necessidade de

proposta de formação de professor permeadas pela participação dialógica, capazes de favorecer a autonomia, num sentido freiriano, sobretudo, propostas que possibilitem delinear caminhos para inserção da cultura ancestral negra no Currículo do Ensino Fundamental de Escolas Quilombolas. Alerta também para a necessidade de um currículo crítico e multicultural que valorize, reconheça e afirme a cultura afrodescendente que deve perpassar, prioritariamente, pela formação inicial de professores, principalmente professores da Educação Básica.

A pesquisa de Liliane de Fátima Dias Macedo, intitulada "*Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG*", teve por objetivo analisar como as Diretrizes Curriculares Nacionais Quilombolas para Educação Básica (DCNEEQEB) estão sendo implementadas em duas escolas: Escola Municipal Quartel do Indaiá e Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek, que atendem os alunos da comunidade quilombola de Quartel do Indaiá, apresentar como os professores envolvidos na comunidade se relacionam com a educação quilombola, compreender qual o conhecimento que esses sujeitos possuem da referida legislação e identificar se as diretrizes estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário das escolas, a partir da análise de documentos oficiais e análise dos discursos dos atores sociais que estão na gestão, professores, gestores e inspetores.

Para isso, foi realizada uma investigação de caráter qualitativo, do tipo documental e empírica, através da análise de documentos oficiais das escolas, nesse caso, Projetos Políticos Pedagógicos e calendários, assim como análise de entrevistas semiestruturadas realizadas com diretores, supervisores, professores e inspetores (as) escolares. Para análise dos dados utilizou-se da técnica de análise de conteúdo.

Na análise dos documentos oficiais identificou-se que os princípios que orientam a educação quilombola não se fazem presentes no PPP, nem no calendário escolar. Na análise das entrevistas foi possível identificar que a maioria dos entrevistados não conhece as DCNEEQEB e também não tiveram em sua formação conteúdos e reflexões relacionados ao campo da educação escolar quilombola. A Secretaria Municipal de Educação, a Superintendência Regional de ensino e a gestão escolar não atuam de forma ativa nas escolas e não agem em prol da educação quilombola.

Os professores, em sua maioria, não trabalham as questões da cultura quilombola em suas aulas. Identificou-se situações de preconceito para com os alunos no ambiente escolar, assim como racismo nos discursos de alguns dos sujeitos. Os resultados demonstram que assim como em outras escolas quilombolas, na comunidade de Quartel do Indaiá, esse conhecimento é negado aos alunos, havendo a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica.

Francinete Maria Cunha de Melo Oliveira, na pesquisa "*Educação e cultura na escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu*", teve como objeto de estudo uma escola da comunidade quilombola de São Benedito do Vizeu, situada no município de Mocajuba-Pará. Buscou compreender a cultura e os saberes da comunidade e como a escola vem trabalhando os saberes trazidos pelos discentes e como ela tem contribuído para preservação da cultura quilombola no povoado. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, que valeu-se de levantamento bibliográfico e documental, da observação participante, entrevista e registros fotográficos. Os sujeitos foram dois professores da escola pesquisada e nove moradores do povoado.

Entre os resultados encontrados, destacam-se: a comunidade de São Benedito do Vizeu foi no passado um refúgio de escravos sendo originária de um quilombo; o samba de cacete, o culto a São Benedito e a prática da mandioca constituem elementos marcantes da cultura local; a escola embora tente dialogar com os saberes e cultura vivenciada pela comunidade, encontra dificuldades em termos da prática pedagógica, necessitando os docentes de formação teórica, para discutir temáticas de interesse da comunidade entre os quais a interculturalidade crítica.

A pesquisa *"Educação Escolar Quilombola: as Pedagogias Quilombolas na Construção Curricular",* de Shirley Pimentel de Souza foi realizada no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho-BA, e teve como foco as pedagogias quilombolas e sua relação com a construção do currículo escolar. A pesquisa foi construída em interlocução com moradores do referido quilombo.

A partir da pesquisa, foi possível evidenciar as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola. Notou-se, assim, que a educação escolar precisa ser vista como indissociável da realidade local e deve manter um diálogo com a cultura, a diversidade, a identidade, os conhecimentos, de modo a realizar a tão necessária relação entre escola e comunidade, respeitando as diferenças e incorporando os saberes produzidos em suas práticas sociais. Nesse sentido, segundo a autora, na construção de um currículo escolar quilombola é preciso incorporar os *atos de currículo* dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados.

"Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre os aspectos difundidos no Quilombo Rio das Rãs", de autoria de Josemar Oliveira Purificação, investiga a Educação Escolar desenvolvida nas instituições públicas de ensino situadas no Quilombo Rio das Rãs. Por meio de observações, análises de documentos e diálogos junto aos professores, gestores, equipe técnica e moradores da comunidade quilombola, a pesquisa buscou identificar a existência ou ausência da utilização das culturas produzidas *in loco* como elementos componentes do currículo escolar e, consequentemente, como conteúdos inseridos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem adotados pelos educadores, em acordo com cada disciplina lecionada, nas salas de aula das três instituições públicas de ensino situadas no quilombo.

Segundo o autor, professores/as demonstraram desconhecimento e consideravam-se isentos quanto à obrigatoriedade da Educação para as Relações Raciais e do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por não estarem capacitados para essa especificidade e, apesar das conquistas e mudanças que têm ocorrido, nos espaços escolares os costumes quilombolas sobrevivem através da presença e persistência de moradores, somadas a tímidas iniciativas por parte de alguns agentes da comunidade escolar. A cultura local se encontra em todos os ambientes do quilombo, à disposição, inclusive em momentos quase imperceptíveis, a exemplo o caso do professor Zezinho, que na instituição onde atua como gestor, recebe inúmeros pedidos de bênção por parte dos educandos ao chegarem e ao saírem da escola.

Por fim, conforme Purificação, no Quilombo Rio das Rãs foram relatados fatos em que os/as educadores/as ora viam a prática de racismo como fator normal em meio aos educandos, ora alegavam não saberem como agir. Quanto à exploração dos conteúdos, a

maioria alegou não saber como agir conforme as orientações apresentadas pelas DCN's de referência.

Conclusão

A educação escolar quilombola resulta da luta dos movimentos quilombolas em todo o Brasil. Além disso, a educação escolar quilombola é um movimento em curso, que precisa ser compreendido de forma cuidadosa e isso implica em atentar para as especificidades que mobilizam cada comunidade na construção de seus projetos de escola. A Educação escolar quilombola, segundo Nazario (2021, p. 62), "opera como uma reinvenção da memória de luta e produz um outro diálogo com o passado e com a história".

Acreditamos que a educação escolar quilombola e para os quilombolas deve se constituir na perspectiva da diferença e da especificidade, posto que deverá atender ao plano da diferença constitutiva dos modos de existência dessas comunidades que se apresentam tão diversos no território brasileiro e latino-americano, como já advertiu Santana *et al.* (2016).

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **Uma história do negro no Brasil.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVES, Francisca das Chagas da Silva; LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Educação escolar na Comunidade Quilombola Contente**. Curitiba: Appris, 2020.

ARAÚJO, Daisy Damasceno. **"Aê meu pai quilombo, eu também sou quilombola"**: o processo de construção identitária em Rio Grande – Maranhão. 156f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2012.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. *In:* PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio (Orgs.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2 ed. Salvador: ABA; EDUFBA, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (ABA). Comunidades Negras Rurais: Documento Dirigido à Fundação Cultural Palmares. *In:* **Regulamentação de Terras de Negros no Brasil**. Florianópolis, UFSC, 1997.

BADILLO, Jalil Sued. Igreja e escravidão em Porto Rico no século XVI. *In:* PINSKY, Jaime *et al.* (Orgs). **História das Américas através de textos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BAHIA, Resolução do Conselho Estadual da Educação CEE Nº 68 que estabelece as **Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola** no Sistema de Ensino da Bahia, publicada no Diário Oficial de 20 de dezembro de 2013.

BRASIL. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Diário oficial da união, Brasília, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF).

CARRIL, Lourdes. **Terras de negros**: herança de quilombos. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, Romário Pereira. **Práticas pedagógicas e interculturalidade na Escola municipal Airton Senna, no quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA**. 109f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola:** pontes para velar a cultura afrodescendente. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

DENZIM, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, Petroni; GOMES, Flávio. História dos quilombos e memória dos povos quilombolas no Brasil: revisando um diálogo ausente na LEI 10/639/031**. Revista da ABPN**. v. 5, n.11, jul – out 2013.

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná:** a possibilidade de um mundo de ser, ver e dialogar com o mundo. Curitiba: CRV, 2017.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FIGUEIREDO, André Videira de. **O caminho quilombola**: sociologia jurídica do reconhecimento étnico. Curitiba: Appris, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos:** uma história do campesinato negro no Brasil. 1. ed. São Paulo: claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

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

HAERTER, Leandro. **Uma Etnografia na Comunidade Negra Rural Cerro das Velhas**: memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua

autoidentificação quilombola. 145f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Cadernos Textos e Debates NUER**, Porto Alegre, n.7, 2000.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Liliane de Fátima Dias. **A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica em Escolas da Comunidade de Quartel do Indaiá/MG**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

MENDES, Soraia. A liberdade negra e a eficácia do acesso à terra pelos remanescentes de quilombos. *In:* AMARO, Luiz Carlos; MAESTRI, Mário (Orgs.). **Afro-brasileiros**: história e realidade. Porto Alegre: EST, 2005, p. 128-133.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NAZARIO, Gessiane. A jornada como artefato de formação política e intelectual. *In:* SILVA, Giovânia Maria da et al. **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direito. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 58-64.

O'DWYER, Eliane Catarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. *In:* O'DWYER, Eliane Catarino. (Org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

PEREIRA, Neuton Damásio. **A trajetória histórica dos negros brasileiros:** da escravidão a aplicação da lei 10639 no espaço escolar. 1ª. ed. Curitiba: UFPR, 2015.

PURIFICAÇÃO, Josemar Oliveira. **Educação Escolar Quilombola**: um estudo sobre os aspectos difundidos no quilombo rio das rãs. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

REIS, João José; GOMES, Flávio Santana. **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTANA, José Valdir Jesus de [*et al.*]. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. **Aceno**, v. 3, n. 6, p. 137-158. ago./dez., 2016.

SCHWARTZ, Stuart. Cantos e quilombos numa conspiração de escravos haussás. *In:* REIS, José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio**: História dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SILVA, Sergio Baptista da; BITTENCOURT JÚNIOR, Iosvaldyr Carvalho. Etnicidade e territorialidade: o quadro teórico. *In:* ANJOS, José Carlos Gomes dos; BAPTISTA DA SILVA, Sergio (Orgs.). **São Miguel e Rincão dos Martimianos**: ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 21-29.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação Escolar Quilombola:** quando a diferença é indiferença. 2012. 143f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola:** as pedagogias quilombolas na construção curricular. 11f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

SOUZA, Bárbara Oliveira; SILVA, Givânia Maria da. Introdução. *In:* SILVA, Giovânia Maria da et al. **Educação quilombola**: territorialidades, saberes e as lutas por direito. São Paulo: Jandaíra, 2021. p. 31-56.

VIII

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS NO PERÍODO DE 2003 A 2020

Flávia Lopes Silva
José Valdir Jesus de Santana
Benedito Gonçalves Eugênio
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Introdução

Segundo Cavalleiro (2005, p. 14), "nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial", o que tem sido possibilitado com a promulgação da Lei n. 10.639/2003 , que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira ao longo de toda a educação básica, nos sistemas de ensino públicos e privados de todo o Brasil. Esse novo contexto tem demandado dos profissionais da educação e dos sistemas de ensino o repensar sobre práticas pedagógicas, sobre o currículo, a formação de professores, os processos de "implementação" da referida lei, dentre outras questões.

Este artigo é um recorte de um dos capítulos de nossa pesquisa de mestrado, intitulada "Produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais baianas no período 2003-2020" (Silva, 2021), que teve como objetivo geral mapear e analisar as dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS) no período de 2003 a 2020, que têm como objeto de pesquisa a educação para as relações étnico-raciais no contexto da Educação Básica com foco na formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos processos de implementação da lei.10639/2003, de modo a revelar os avanços, limites e tensões para a construção de uma educação antirracista na área da educação.

Perspectiva metodológica

Esta pesquisa orienta-se por uma abordagem qualitativa com recorte descritivo analítico que, de acordo com Minayo (2009), se ocupa de um nível de realidade que não pode

ou não deve ser quantificado. Vale ressaltar que enquanto a pesquisa qualitativa não tem como objetivo indicar numericamente ou determinar a medida de unidades ou categorias homogêneas, a pesquisa quantitativa apresenta os dados estatísticos como o cerne do processo de análise daquilo que é investigado. Minayo ainda complementa que a pesquisa do tipo qualitativa tende a responder a questões particulares que são difíceis de ser quantificadas.

A pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (2008, p. 28), "encobre um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais" e, nesse sentido, adota "[...] multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão e eles". Nesse sentido, o termo qualitativo, "implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (2008, p. 28).

O presente estudo constitui-se como uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento que prevê a consulta de fontes bibliográficas acadêmicas de modo a mapear todo material científico que foi produzido sobre um determinado tema em um espaço de tempo de modo que o pesquisador "é movido pelo desafio de conhecer o já construído e produzido, para depois buscar o que ainda não foi feito" (Ferreira, 2002, p. 259). Ferreira (2002) ainda afirma que essas pesquisas, de caráter bibliográfico:

> [...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica [...], tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscamos investigar à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado" (Ferreira, 2002, p. 257).

Nesse contexto, esse tipo de pesquisa tem grande importância para o campo científico uma vez que ao sistematizar e analisar os conhecimentos produzidos sobre uma determinada temática é possível reconhecer as informações existentes e orientar novas investigações, sendo considerada uma ferramenta eficiente para revelar o campo do conhecimento num determinado momento, de forma contextualizada, levando em consideração todo o entorno histórico, identificando quais os autores mais citados e as abordagens recorrentes/emergentes ou até mesmo aquelas que ainda não foram exploradas por pesquisadores.

Como método de organização e análise do material, utilizamos da análise de conteúdo, em conformidade com Bardin (2016). Para esse autor, "as diferentes fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (2016, p. 125). Nesta pesquisa, utilizamos as duas primeiras etapas, ou seja, a pré-análise e a exploração do material.

> A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. [...]geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. [...] a

> exploração do material consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. (Bardin, 2016, p. 125-131).

Como já referido, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as dissertações/teses defendidas nos Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades estaduais baianas (Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS e Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC) no período de 2003 a 2020, sobre educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Desta produção, nossa análise terá como foco as pesquisas que tratam dos processos de implementação da Lei 10.639/2003, das práticas pedagógicas e da formação de professores.

Os *lóci* definidos para a coleta dos dados foram os bancos de dissertações "*on-line*" dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia, num recorte temporal de 2003 a 2020, sendo feita inicialmente a busca ativa daquelas produções acadêmicas que abordassem sobre as questões étnico-raciais na educação básica, com a posterior seleção daqueles textos que estivessem articulados com eixos temáticos – *implementação da Lei 10.639/2003, formação de professores e práticas pedagógicas* – sendo analisados mediante as noções de uma pedagogia antirracista, das emergências e decolonial, como tem sido proposto por Cavalleiro (2005), Gomes (2017), Walsh (2007, 2009), Oliveira e Candau (2010), Oliveira (2018, 2021) e Oliveira e Lins (2018). Em relação aos três eixos temáticos (*implementação da Lei n. 10.639/2003, formação de professores e práticas pedagógicas*) foram identificadas dezessete pesquisas. Por questões de limites que se impõem a este artigo, apresentaremos as pesquisas relacionadas ao eixo temático "*implementação da Lei n. 10.639/2003*". No quadro abaixo, apresenta-se as pesquisas identificadas (dez pesquisas) nos referidos Programas de Pós-Graduação que tinham como objeto de estudo os processos de implementação da Lei n. 10.639/2003.

Quadro 1: Dissertações selecionadas

COD.	TÍTULO	PROGRAMA INSTITUIÇÃO	AUTORIA (ANO)
DISIL01	Uma breve reflexão sobre a implantação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Salvador (2005-2006): A parceria SMEC e CEAFRO	PPGEduC UNEB	FIGUEIREDO (2008)
DISIL02	Em busca da identidade afro-brasileira na escola: sobre a lei e as práticas	PPGEduC UNEB	CRUZ (2010)
DISIL03	Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O Caso do Colégio Mário Costa Neto	PPGEduC UNEB	FERREIRA (2013)
DISIL04	O Currículo vivido e os repertórios culturais negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos – Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03	PPGE UEFS	SAMPAIO (2013)
DISIL05	Relações étnico-raciais na escola: diálogo com professoras e crianças das séries iniciais do ensino fundamental	PPGE UESC	GOMES (2015)
DISIL06	Minha pele é Linguagem, e a leitura é toda sua (nossa): Representações de professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa (Ba)	PPGE UEFS	OLIVEIRA (2015)
DISIL07	Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03	PPGED UESB	SOUZA (2015)
DISIL08	Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03	PPGEduC UNEB	REIS (2017)

DISIL09	Docentes de Terra Nova-Ba entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	PPGE UEFS	ARAÚJO (2018a)
DISIL10	A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: Percursos e Visões do Conselho Municipal e das Escolas na Efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)	PPGE UEFS	ARAÚJO (2018b)

Fonte: Dados coletados dos Programas de Pós-Graduação da UESB, UESC, UEFS e UNEB, organizado por Silva (2021)

Com o intuito de uma melhor organização no processo descritivo das dissertações objeto de nossa análise foi utilizada como guia a seguinte sequência: título, autor (a), Programa de Pós-Graduação (instituição de ensino superior) e o ano de publicação, orientador, objetivo do trabalho, natureza da pesquisa, metodologia, principais resultados, conclusões e referências utilizadas nos trabalhos.

A Implementação da Lei n. 10.639/2003 e a educação das relações étnico-raciais na produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas Universidades Estaduais da Bahia

A Lei n. 10.639 foi promulgada em 2003 e introduziu a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica, a partir da inclusão dos artigos 26-A e 79-B na LDB. Foi um marco legal de grande relevância para o campo da educação, ocorrendo em meio a um conjunto de ações constitutivas das políticas afirmativas desencadeadas no Brasil a partir do final da década de 1990, sendo considerada como mais uma referência jurídica das disputas em torno de uma educação antirracista para o enfrentamento das problemáticas que envolvem as questões étnico-raciais. Daí a importância em se discutir como ocorre o processo de implementação da lei federal no sistema de ensino brasileiro.

Como já exposto anteriormente, foram encontradas dez (10) dissertações que abordam as questões das Relações Étnico-Raciais com um enfoque maior no processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, a saber: quatro (04) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduC da UNEB, quatro (04) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UEFS, uma (01) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd da UESB e uma (01) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da UESC. A primeira pesquisa foi defendida no ano de 2008 – 05 anos após a promulgação da referida lei – no PPGEduc/UNEB, dando sequência a trabalhos defendidos nos anos de 2010 (01 dissertação), 2013 (02 dissertações), 2015 (03 dissertações), 2017 (01 dissertação) e 2018 (02 dissertações) que serão descritas conforme apresentação a seguir.

A pesquisa intitulada *"Uma Breve Reflexão Sobrea Implantação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006): A Parceria SMEC e CEAFRO"* (DISIL01) defendida em 2008 por Otto Vinícius Agra Figueiredo, com a orientação da professora Drª Ana Célia da Silva, no PPGEduc da UNEB, teve por objetivo analisar o processo de implantação da Lei n. 10.639/2003 na Rede Municipal de Ensino da cidade de Salvador a partir das ações da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e do CEAFRO. Para tanto, o autor seguiu uma abordagem qualitativa, por meio da realização de uma análise documental e de uma entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa. Foi feita uma articulação entre os conceitos de políticas de ações afirmativas, política educacional

brasileira, currículo e representações sociais e noções de raça, sendo utilizados os seguintes teóricos: Gomes (2003); Gomes (2005); Medeiros (2005); Siss (2003); Araújo e Silva (2005); Dias (2005); Freitag (1980); Gonçalves (2000); Rodrigues (2006); Saviani (1988); Moscovici (1978); Pedra (1997); Santomé (1995); Silva (1995); Azevedo (1987); Guimarães (1999); Munanga (1999, 2003); Santos (2005).

Figueiredo (2008), inicialmente, faz uma retomada das ações desenvolvidas por diferentes formas de organização do povo negro – Frente Negra Brasileira, Teatro Experimental do Negro, Movimento Negro Unificado, entre outros – no Brasil no campo da Educação, apontando as contribuições para a inserção do negro na sociedade como formas de resistência à exclusão social e educacional nas quais o povo negro foi submetido historicamente. O autor discute as políticas de ações afirmativas quanto a sua conceituação, seus objetivos e a caracterização da sua adoção pelo Brasil com uma análise dos argumentos contrários à adoção de tais políticas muito propagados na sociedade brasileira.

O autor articula a política educacional com as questões raciais no Brasil com uma retomada histórica da situação educacional dos negros – exclusão do processo educacional formal – e o fortalecimento do mito da democracia racial por Gilberto Freyre e os impactos dessa ideologia para a manutenção de uma sociedade racista. Aborda ainda a questão racial do negro na legislação educacional a partir das seguintes leis, a saber: Lei 4.024/61 (LDB e suas reformas); Lei 5.540/68 (reforma do Ensino Superior); Lei 5.692/71 (reforma do Ensino de 1º e 2º graus). Pontua a atuação do Movimento Social Negro durante todo o processo da Constituinte de 1988 e da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da nova LDB 9.394/96 e sua alteração pela Lei n. 10.639/2003.

É sabido que as ações afirmativas surgiram com o objetivo de reparar certas distorções sociais, que podem ser implementadas em diferentes áreas sociais e em diferentes setores – seja educacional, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos entre outros – onde as práticas discriminatórias ocorrem e devem ser superadas juntamente com um quadro de desigualdade e de exclusão de determinado grupo social. (Gomes, 2003).

Uma breve conceituação sobre Currículo é apresentada, em diálogo com a teoria das representações sociais, com o objetivo de problematizar como o texto curricular pode estar permeado de representações; são mobilizadas as contribuições das Teorias Pós-Críticas para a compreensão de determinadas representações estereotipadas e como podem ser questionadas e revistas ao pensar no processo de construção da identidade e da diferença entre os diferentes grupos sociais. Nesse contexto, o autor trabalha o conceito de Raça com uma breve incursão histórica – do racismo científico até os dias atuais – bem como os impactos dessas ideologias e suas reconstruções no território brasileiro.

Com a análise dos documentos e das entrevistas realizadas no percurso da pesquisa foi possível concluir que o processo de implantação da Lei n. 10.639/2003, na Rede Municipal de Ensino de Salvador, ocorreu por meio de um conjunto de ações que não chegaram a alcançar a totalidade da Rede de Ensino, sendo possível verificar divergências significativas na operacionalização destas ações. Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação criou uma Comissão de Implantação e Acompanhamento da Lei n. 10.639/2003 para definir ações que norteassem a aplicabilidade da referida lei, promovendo uma cultura antirracista no ambiente escolar por meio do reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira e da valorização da participação africana na formação da identidade nacional brasileira. Posteriormente, a SMEC elaborou, com a colaboração do Centro de Estudos

Afro-Orientais – CEAFRO, as Diretrizes Curriculares para a Inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Rede Municipal de Ensino de Salvador, sendo disponibilizado para todos os professores e escolas juntamente com um calendário com a marcação de datas importantes para a história e cultura africana e afro-brasileira com o intuído de "*conhecer, lembrar e pesquisar*" no ambiente escolar.

DISIL02 com o título "*Em busca da identidade Afro-Brasileira na escola: sobre a Lei e as práticas"*, defendida em 2010, no PPGEduc da UNEB, de autoria de Luciana Pereira de Oliveira Cruz, sob a orientação do professor Dr. Wilson Roberto de Mattos, teve como objetivo verificar como a obrigatoriedade da Lei n. 10.639/2003 tem servido para direcionar as atividades e práticas nas escolas públicas do ensino fundamental do município de Barra do Choça (Bahia). Para tanto a autora buscou compreender como o desenvolvimento dos estudos sobre relações étnico-raciais são construídos na percepção dos professores participantes da pesquisa e identificar os padrões de conduta que favorecem ou dificultam o debate sobre a lei e a diversidade étnico-racial, tendo como campo teórico os estudos Pós-Coloniais.

Luciana Cruz (2010) utilizou-se de uma abordagem de pesquisa quali-quantitativa e para a produção dos dados recorreu ao uso do questionário, com a finalidade de buscar informações e documentos que pudessem servir como suporte para o desenvolvimento da pesquisa. Uma vez realizado esse levantamento, Cruz optou por trabalhar com turmas multisseriadas, envolvendo um número de 33 professores da rede de ensino que responderam ao questionário, composto por questões objetivas e subjetivas. Em seguida, a autora realizou visitas aos professores para um diálogo sobre o tema proposto seguindo um roteiro para conhecer o cotidiano e a realidade enfrentada nas escolas.

A autora apresenta uma discussão teórica sobre os conceitos de identidade, escola e pós-colonialidade, utilizando-se de estudiosos como Paul Gilroy, Stuart Hall, Sérgio Costa, Kabengele Munanga, Muniz Sodré, Eliane Cavalheiro, entre outros. Segundo Cruz (2010), o conceito de identidade, a depender do campo de conhecimento, pode ser utilizado para se referir à personalidade, a formação cultural, ao reconhecimento do indivíduo na sociedade e justo por essa variedade de usos que o conceito acaba sendo alvo de uma série de debates/discussões no mundo científico. Vale ressaltar que os debates sobre a construção das identidades, na perspectiva da não fixidez, dialogam com os estudos pós-coloniais, contribuindo significativamente para repensar as relações de poder estruturadas ao longo da história das sociedades que tinham como referência o eurocentrismo.

Assim, o pós-colonialismo surge como uma forma de combater os efeitos da colonização, bem como as formas de dominação, opressão e autoritarismo, de modo a desenvolver estratégias para a superação da dominação colonial e, ao mesmo tempo, descolonizar as mentalidades dos sujeitos que experimentaram tais processos. No Brasil é notório que ainda há resquícios da ideologia de dominação do colonizador, sendo as práticas racistas o maior exemplo disso, uma vez que na sociedade brasileira predomina uma visão eurocêntrica que enxerga o branco sempre de forma positiva, enquanto trata o povo negro de maneira preconceituosa, buscando silenciar essa parcela da população, deixando-a à margem da sociedade.

Cruz (2010) apresenta considerações sobre a Lei n. 10.639/2003 e sobre o Projeto Político Pedagógico do município de Barra do Choça, bem como a formação dos educadores como importantes ferramentas no desenvolvimento do ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana no Ensino Fundamental, como uma ação efetiva no processo de transformações sociais em prol da igualdade de direito tão necessária para todo o povo brasileiro, de modo a formar cidadãos conscientes da história e cultura dos seus antepassados.

Assim, no presente estudo, a autora ao analisar os dados coletados conseguiu identificar a percepção dos professores sobre a Lei n. 10.639/2003 e como pode ser feito a sua materialização no cotidiano escolar. Os depoimentos das professoras revelam falas contraditórias que demonstram falta de entendimento do que está proposto no documento legal, indicando mais uma vez a necessidade de formações continuadas sobre a temática étnico-racial direcionadas aos educadores na tentativa de reparar tal falha, possibilitando uma qualificação adequada para colocar em prática uma educação para as relações étnico-raciais no ensino básico. Nesse sentido, um educador informado sobre as questões étnico-raciais pode contribuir significativamente para tornar a escola um espaço de respeito à diversidade com uma abordagem pedagógica que estimule os alunos, especialmente os negros, a construírem uma autoestima positiva com o reconhecimento da história e cultura dos seus povos.

Vale ressaltar, ainda, que é perceptível que o conhecimento sobre a Lei n. 10.639/2003 por parte dos professores e demais profissionais da área da educação por si só não sinaliza para uma efetiva construção de práticas pedagógicas antirracistas, tendo em vista que ainda há pouco suporte pedagógico para trabalhar as relações étnico-raciais, com uma carência de materiais didáticos disponíveis que abordem tais temáticas, somado à resistência por parte da comunidade escolar como um todo em aceitar e compreender a importância de trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, principalmente quando nas discussões são abordadas aspectos das religiões de matriz africana e afro-brasileira. Infelizmente, a sociedade brasileira ainda apresenta posturas intolerantes quanto às religiões de matriz africana e afro-brasileira, uma vez que religiões como candomblé/umbanda são culturalmente taxadas como demoníacas, sendo a falta de conhecimento sobre essas práticas religiosas a raiz deste problema.

Tal realidade só potencializa a necessidade de uma educação antirracista, que modifique as práticas pedagógicas de modo a educar a sociedade desde a tenra idade sobre as questões étnico-raciais, com o devido reconhecimento e compreensão do que é a cultura africana e afro-brasileira, tendo em vista que, como afirma Cavalleiro (2001),

> Uma educação antirracista prevê necessariamente um cotidiano escolar que respeite, não apenas um discurso, mas também em prática, as diferenças raciais. É indispensável para a sua realização a criação de condições que possibilite a convivência positiva entre todos. Toda e qualquer reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar deve servir de pretexto para reflexão e ação (Cavalleiro, 2001, p.157).

"Relações Étnico-Raciais na Escola Pública: O caso do Colégio Mário Costa Neto" (DISIL03), defendida em 2013, no PPGEduc da UNEB, por Bianca Ribeiro de Souza Ferreira, sob a orientação da professora Drª Elisabete Conceição Santana, teve como objetivo analisar as relações étnico-raciais dos alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Mário Costa Neto, situado em Salvador, após dez anos de implementação da lei n. 10.639/2003 de modo a identificar as práticas educativas instituídas nesse ambiente educacional e observar o papel do educador frente ao desafio de inserir e trabalhar com a

cultura negro-brasileira em suas aulas. Nesse sentido, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, do tipo estudo de caso. Utilizou-se de análise documental, da aplicação de questionários e de observação do espaço escolar, tendo como referências André (2003), Garnica (1997), Stake (1999), Geertz (1987), Gatti (2008), Santos (1990), Gomes (2002, 2010), Cavalleiro (2011) e Munanga (2003).

Ferreira (2013) apresenta considerações importantes sobre os sentidos de preconceito, das noções de etnia, discriminação racial, raça, racismo, identidade e relações étnico-raciais, como também o papel da escola e do professor no combate ao racismo com a interlocução teórica com a perspectiva dos estudos pós-coloniais.

A autora descreve as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as mudanças sofridas no Projeto Político Pedagógico (PPP). Com as análises foi possível verificar que apesar do PPP da escola fazer referência à temática da diversidade, no cotidiano escolar esta realidade ainda não se faz presente de forma adequada e, nesse sentido, a lei 10.639/2003 não tem sido efetivada, sendo as atividades e discussões sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira esquecida ou realizadas apenas por parte dos professores de maneira pontual, prejudicando o combate ao racismo no processo educativo. Nesse sentido, segundo a pesquisadora,

> Apesar do Projeto Político Pedagógico do Colégio Mário Costa Neto incluir a temática das diferenças, pôde-se perceber que existe uma grande distância entre o que está no documento e a prática docente. O cenário visto em tal espaço educativo foi, infelizmente, o de alunos, professores e funcionários desmotivados. Consequentemente, as atividades, discussões sobre a história do negro, suas contribuições e participações na formação da sociedade brasileira, o papel do negro no país foram simplesmente esquecidos ou realizados apenas por alguns professores, como os que trabalhavam com a disciplina Eixo Temático e trouxeram para suas aulas atividades envolvendo a identidade cultural. Contudo, notou-se que tal prática não era um exercício contínuo e sistemático, o que comprova que algo está errado nesse processo educativo. O colégio precisa voltar-se para uma reflexão profunda sobre essas temáticas, as quais devem fazer parte do processo pedagógico e, principalmente, é importante observar quais referências positivas ou negativas a respeito da cultura negra estão sendo transmitidas para o aluno. Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa permitem defender a ideia de que a implementação que hoje se dá à lei 10.639/03 no colégio analisado, pode ser caracterizada com uma dissimulação ao combate do racismo, cujas consequências asseguram muito mais a afirmação do preconceito ao invés de seu embate, como é o intuito das Políticas Afirmativas. Muitos alunos afirmaram, no questionário, não serem vítimas de preconceito racial, mas confirmam ter sido testemunhas dessa prática cometida com outros colegas no colégio. Também declararam que a discussão das relações étnico-raciais ainda é pouco frequente na instituição educacional. Contradições nas falas dos alunos quanto à existência de preconceito na escola foram percebidas. A existência de preconceito foi confirmada através das observações do que discutiam livremente nas salas de aulas ou nos horários livres. O preconceito antes negado, agora passou a existir de formas naturalizadas (Ferreira, 2013, p. 122).

DISIL04 tem como título *"O Currículo Vivido e os Repertórios Culturais Negros nas Escolas Municipais da Matinha dos Pretos-Ba: Diálogos com a Lei 10.639/03"*, defendida em 2013, no

PPGE da UEFS, de autoria de Maria Cristina de Jesus Sampaio, sob a orientação do professor Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, teve como objetivo compreender como se concretiza, em três escolas municipais da Matinha dos Pretos-BA, através do currículo vivido e das práticas pedagógicas, a materialização do que preconiza a Lei n. 10.639/2003, em (co)relação com os repertórios culturais negros da Matinha dos Pretos, de modo a examinar se as práticas pedagógicas atendem ou não às determinações do dispositivo legal indicado, e refletir como o currículo vivido e as práticas pedagógicas dialogam com a referida lei e com os repertórios culturais negros da comunidade local. Para tanto, a autora desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho etnográfico, fazendo uso de instrumentos de coleta de dados, tais como: observação, entrevistas, diário de campo e fotografias, sendo os sujeitos participantes da pesquisa: gestores, professores e algumas pessoas da referida comunidade.

A autora buscou trabalhar com os pressupostos de Sodré (2005), Hall (2006) e Gomes (2012) para discutir o papel transformador da escola e do seu currículo para o processo de empoderamento negro. Assim, na tentativa de analisar como é concretizado/materializado o que está previsto na Lei n. 10.639/2003 nas escolas pesquisadas, por meio dos seus currículos e das práticas pedagógicas, foi possível constatar que a maioria dos professores apontaram para a necessidade de cursos de formação sobre a temática para os educadores e indicam a escassez de apoio pedagógico por parte dos sistemas de ensino, o que dificulta muito o desenvolvimento de uma ação educativa que valorize a história, cultura e identidade afro-brasileira e africana e garanta o combate ao racismo estrutural que define as relações na sociedade brasileira.

Nas referidas escolas, as experiências vivenciadas em torno dos artefatos culturais dialogam diretamente com a proposta da Lei Federal 10.639/2003, com uma política de educação para a valorização da diversidade e promoção das relações étnico-raciais positivas, mas ainda incipientes para uma transformação efetiva, demonstrando que ainda há um longo e árduo caminho a ser percorrido para a real materialização da lei no contexto educacional, uma vez que tal avanço requer um processo crítico reflexivo e transdisciplinar sobre o currículo e as práticas pedagógicas como elementos descolonizadores do saber. Dessa forma,

> O fato de haver, em algumas escolas da Matinha dos Pretos, um trabalho iniciado em torno de um fazer educativo em respeito aos valores da cultura negra local e da identidade étnico-racial ali presente, (um trabalho de certa forma pautado nas determinações da lei 10.639/03, conforme demonstrado durante a pesquisa) não significa, para o município de Feira de Santana e nem para Matinha dos Pretos, a materialização e vigência de uma proposta pedagógica voltada para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para o combate ao racismo e às diferentes formas de discriminação que atravessam as experiências cotidianas das pessoas que vivem, trabalham, educam e são educadas nesse contexto (Sampaio, 2013, p. 160).

Sampaio (2013) afirma compreender como prática pedagógica toda ação educativa com o intuito de produzir e reproduzir conhecimentos, formular ideologias, manter e ressignificar valores e costumes como forma do desdobramento do currículo proposto. Sacristán (2000) pontua que o currículo acaba numa prática pedagógica:

> [...] Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador [...] de tudo que o podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas (Sacristán, 2000, p. 26).

Partindo desse pressuposto, há uma relação intrínseca entre as práticas pedagógicas e o currículo escolar, sendo ambos reflexos direto do contexto social, histórico, político e cultural. Nesse sentido, a escola, por meio da sua política curricular, pode se configurar como um *lócus* emancipatório, justo por formular e gestar transformações sociais necessárias na tentativa de erradicar as práticas segregadoras, discriminatórias e excludentes ao mesmo tempo que fortalece a promoção a equidade social e o respeito à diversidade sócio-cultural existente.

"Relações Étnico-Raciais na Escola: Diálogo com Professores e Crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental" (DISIL05), defendida em 2015, de autoria de Jackeline Santana Gomes, orientada pela professora Drª Rachel Oliveira, no PPGE da UESC, teve como objetivo responder como se desenvolve o processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir do diálogo com um grupo de professores (as) e alunos (as), na perspectiva da pesquisa-ação existencial. A autora optou por realizar uma pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, cuja fundamentação teórica baseou-se nos pressupostos da obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1970), estabelecendo diálogos entre as categorias freirianas e as vinculadas ao debate sobre as relações étnico-raciais formulados por Barbier (2007), Munanga (2006), Franz Fanon (2008), Abramowicz e Gomes (2010) entre outros.

Gomes (2015) realiza uma breve descrição do processo de implementação das políticas de ações afirmativas até a promulgação da lei n. 10.639/2003 e a apresentação de alguns conceitos importantes para a sistematização do objeto de pesquisa, como raça, racismo, democracia racial, etnia, discriminação e preconceito étnico-racial, além de apresentar os marcos legais sobre política de ações afirmativas e educação para as relações étnico-raciais. Em seguida, a autora apresenta, detalhadamente, todo o processo da pesquisa-ação realizada, apresentando as intervenções feitas e os resultados alcançados.

> Encontrei nos princípios da pesquisa-ação, em sua versão existencial, a possibilidade de aprofundar os dados. A postura assumida pautou-se nas noções de sujeito implicado e escuta sensível de René Barbier (2007) e nos pressupostos da "pedagogia do oprimido" de Paulo Freire. Tais princípios submetem o pesquisador a uma relação de compromisso e envolvimento com os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e mítica de todos os atores da pesquisa estejam presentes, interfiram e tenham relevância (Gomes, 2015, p. 53).

Por se tratar de uma pesquisa-ação, Gomes (2015) mobiliza alguns conceitos como "sujeito implicado", "contratualização", "escuta sensível" (Barbier, 2007) e "pedagogia do oprimido" (Freire, 1974). A autora propôs uma intervenção com diversas atividades, desenvolvidas em parceria com uma turma de estudantes. Por fim, a autora desenvolveu uma observação participante, com uma escuta-sensível, no ciclo básico da investigação-ação, e realizou rodas de diálogos com as crianças participantes da pesquisa. Nesse sentido, segundo a autora,

> A primeira roda de diálogo teve por finalidade identificar como o preconceito era manifestado pelas crianças a partir de imagens de pessoas negras, previamente, selecionadas com base nos trabalhos desenvolvidos na Semana da Consciência Negra da escola. Também visava possibilitar que os professores, a partir desse diálogo com alunos, adotassem uma postura mais intencional na escolha do material que envolvesse imagens de pessoas negras. A segunda roda de diálogo, por sua vez, apresentava as imagens numa abordagem em que as crianças pudessem manifestar suas preferências entre imagens, que evidenciavam características da cultura de brancos e negros, apresentadas lado a lado. Manifestando a escolha e justificando-a, acreditou-se ser possível compreendermos o impacto dessas imagens (amplamente espalhadas pelas paredes da escola na Semana da Consciência Negra) na construção de uma educação voltada para a diversidade (Gomes, 2015, p. 60).

A pesquisa de Gomes (2015) apresentou os seguintes resultados:

> Em relação às rodas de diálogos desenvolvidas com alunos e professores ao longo da pesquisa, ressalto que uma das dificuldades encontradas para implementação da Lei na perspectiva das DCNERERs é que a instituição escolar necessita abordar imagens e criar espaços educativos na escola que se mostrem diferentes daquelas utilizadas pelos veículos de comunicação de massa e redes sociais, pois, tais imagens apresentam o povo negro e sua cultura por meio de representações que os consideram como um grupo marcado pela inferioridade, miserabilidade, folclorismo e enfermidades. Importante destacar, também, o fato de que as histórias infantis clássicas, cotidianamente trabalhadas nas rotinas com crianças, não apresentam contribuições positivas na construção de uma educação voltada para o respeito à diversidade étnica do Brasil, pois oferecem enredos e personagens que evidenciam e priorizam comportamentos, vestimentas e características físicas com as quais a população negra não se identifica. Diante destas evidências, foi possível constatar que alunos e professoras não dialogam a respeito das relações étnico-raciais em sala de aula de forma crítica e reflexiva. Os dados dessa pesquisa-ação acerca da implementação da Lei 10.639/03 com alunos e professores (as) das séries iniciais do ensino fundamental mostraram, ainda, que as crianças refletem e reproduzem as situações de discriminação racial observadas e vivenciadas em seus cotidianos, sejam elas na escola, nos programas de televisão, na família ou igreja com uma crueldade singular. A desigualdade social brasileira traz em seu bojo as discrepâncias socioeconômicas entre negros e brancos, naturalizam a ideia de que ser negro é marca de inferioridade fazendo com que os pequenos sejam levados a negar suas raízes étnicas e culturais, desprezando tudo o que evidencia ou exalta as características africanas, seja ele um brinquedo ou até mesmo, um (a) colega (2015, p. 80-81).

Por fim, Gomes ressalta que a construção de uma educação que respeite às diferenças culturais e étnico-raciais "perpassa pela formação docente, uma vez que esses profissionais lidam com essa diversidade em seus cotidianos e, muitas vezes, não sabem como reagir diante de situações reais de preconceito e discriminação" (2015, p. 83).

DISIL06 intitulada "*Minha Pele é Linguagem, e a Leitura é Toda Sua (Nossa): Representações de Professores/as sobre a Lei N° 10.639/2003 em Amargosa – BA"* defendida em 2015, por Carlos

Adriano da Silva Oliveira, com a orientação da professora Drª Denise Helena Pereira Laranjeira no PPGE da UEFS, teve como objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação *lato sensu* em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino do município de Amargosa, na Bahia. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa e como método a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para a produção dos dados, utilizou-se da análise documental, de questionários e grupo focal. Do ponto de vista teórico, acionou os Estudos Culturais e a teoria das representações (Bourdieu, 1997; Laville; Dionne, 2007; Gatti, 2005; Dias, 2000; Dal'Igna, 2012; HalL, 2013; Fanon, 2008; Bhabha, 2011, 2013; Wortmann, 2001).

Oliveira (2015) apresenta a contextualização histórica do processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, como parte das políticas de ações afirmativas; reflete sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e sua dinâmica com os documentos oficiais do município de Amargosa, como também problematizou as representações dos/as professores/as quanto à implementação da referida lei, a partir dos dados produzidos com a realização do grupo focal.

Oliveira (2015) observou que em Amargosa (BA) existe uma discrepância enorme, no que concerne à implementação da lei n. 10.639/2003, mesmo com os documentos legais e normativos criados no município - Lei Orgânica, Plano Diretor, Plano Municipal de Educação. Assim, o que é garantido por lei e que deveria ser aplicado no cotidiano escolar não é desenvolvido ou é pouco aprofundado, mesmo passados tantos anos da promulgação da lei federal, tornando-se necessário um processo reflexivo por parte dos educadores sobre proposições e estratégias no sentido de contribuir com ferramentas práticas e funcionais na implementação da lei na esfera local.

O autor aciona Frantz Fanon (2008) para refletir acerca do *racismo colonial* e a forma como este se utiliza de *mecanismos retóricos* através da linguagem que se subordinada a um colonialismo epistemológico, colocando em destaque a real necessidade de compreender as narrativas das minorias que foram silenciadas e chamadas de *narrativas emergentes* por Bhabha (2013) justo por dar espaço àqueles que são praticamente destituídos do protagonismo das histórias contadas.

Com sua pesquisa Oliveira (2015) revelou que a cidade de Amargosa apresentava entraves para a ação prática da Lei n. 10.639/2003 devido à ausência de um trabalho interdisciplinar e até mesmo a disposição de práticas orientadas de maneira seletiva no cotidiano escolar, com currículos que não contribuem para a sua aplicabilidade, realidade vivida em muitos outros municípios baianos. Um destaque maior é dado aos currículos, que em sua grande maioria apresentam as temáticas étnico-raciais de maneira pontual. Em relação à aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003, os educadores possuem posicionamentos variados que vão desde a indicação da necessidade de cursos de formação sobre as temáticas e de materiais didáticos até a inclusão de uma disciplina ou componente específico para tratar da Educação das Relações Étnico-Raciais e ampliar a perspectiva política e didático-curricular a partir de uma matriz multi/intercultural, que é vista por Candau e Leite (2007) como uma proposta em construção, articulada por um enfoque cultural de reconhecimento histórico de textos, sujeitos e contextos.

"*Entre o Discurso Oficial e o Discurso Pedagógico: Desafios e Caminhos Construídos, no Contexto da Rede Municipal de Ensino de Jequié, no Processo de Implementação da Lei 10.639/03"* (DISIL07), defendida em 2015, por Janyne Barbosa de Souza, com a orientação do professor Dr. José Jackson Reis dos Santos e co-orientação do professor Dr. Benedito Gonçalves Eugenio no PPGEd da UESB, teve como objetivo compreender desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei n. 10.639/2003. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com a realização de um estudo de caso que tem como principal referencial o pensamento de Bernstein (1996) e os estudos no campo do currículo e das relações étnico-raciais, sendo utilizada a entrevista semiestruturada e análise de documentos como técnicas de coleta de dados.

Ao enfatizar a teoria do Discurso Pedagógico, a autora se refere ao contexto educacional formal - sistemas de ensino institucionalizados - com um foco maior à comunicação pedagógica que, de acordo com Bernstein (1996), busca compreender a produção, a distribuição e a reprodução do conhecimento oficial para além da simples linguagem, mas sim com os valores e ideologias que estão por trás dos discursos e ainda ressalta que "[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais".

Vale ressaltar que apesar de Bernstein (1996) não discutir sobre as questões que envolvem as relações étnico-raciais em seus estudos, ele estabelece elementos que contribuem para a reflexão de como as instituições educativas constroem/regulam/distribuem o conhecimento oficial e ainda como este se materializa no currículo com suas práticas pedagógicas.

Inicialmente, a autora discute as relações étnico-raciais nos currículos escolares com a problematização do discurso oficial, apresentando as contribuições dos estudos das escolas Paulistas e Baianas e suas influências para o campo da educação brasileira que, mesmo diante de tantos avanços teóricos e legais, ainda prega a existência de uma democracia racial, o que acaba por contribuir no aumento de comportamentos racistas disfarçados que se utilizam desse mito como argumento para justificar tais posturas de forma naturalizada.

Souza (2015) demonstra que na escola a problemática racial ganha forma, tendo o currículo e as práticas curriculares como ferramentas importantes para a sua perpetuação, uma vez que acaba por mediar a invisibilidade e subalternização da população negra e de sua cultura por omitir os conteúdos ligados às questões étnicos-raciais. O que é corroborado com a pesquisa de Cavalleiro (2008) que comprovou que, no espaço escolar, as manifestações de racismo estão presentes, sendo a Lei n. 10.639/2003 uma possibilidade para repensar o cotidiano escolar quanto às práticas pedagógicas e utilização de materiais didáticos seguindo um viés antirracista que reconheça a diversidade étnico-cultural brasileira.

Segundo Gomes (2012, p.100) a Lei n. 10.639/2003:

> Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Assim, o currículo já não é considerado como um elemento neutro uma vez que ele reflete a luta de interesses existentes na própria sociedade que está inserida nos sistemas educativos, sendo então um verdadeiro território de disputas de interesses e valores, o que

indica a necessidade de um olhar mais aguçado para o compreendê-lo. Souza (2015) se utiliza de Sacristán (1998, p. 36) para conceituar o que é currículo, o colocando como:

> [...] a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se intercruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo a autora, Bernstein (1996) se ocupou em compreender como o currículo está estruturalmente organizado com os diferentes tipos de conhecimento que o constitui e seu envolvimento com as questões de relações de poder, tendo em vista que a escola seleciona os conteúdos e práticas que devem ser passados no processo formativo dos educandos. E é seguindo esse olhar de Bernstein (1996) que Souza (2015) questiona como o currículo está organizado e como é levado em consideração as questões relacionadas à educação das relações raciais.

Para Souza (2015), o currículo é entendido como uma produção social, sendo resultado de um processo histórico que é atravessado por diversas disputas e conflitos sociais que dão forma às propostas curriculares com uma organização hierárquica que impõe como deve ser organizado pedagogicamente. Vale ressaltar que, historicamente, o currículo foi visto como um mecanismo de violência simbólica que apresenta e impõe a cultura eurocêntrica branca como superior à cultura dos outros grupos subalternizados (negros e indígenas), deixando de lado a pluralidade de culturas e identidades existente no Brasil em favor da padronização e homogeneização.

Assim, a Lei n. 10.639/2003 e os desdobramentos legais posteriores à sua promulgação - as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e o 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 - representam avanços significativos para o reconhecimento dessas temáticas no currículo escolar brasileiro.

Conforme a autora, no município de Jequié chegou a ser criada uma disciplina chamada História e Cultura Afro-brasileira, em que foi estabelecido uma carga horária para esta disciplina e sugerido conteúdos para serem ministrados. Muitas foram as dificuldades encontradas no processo de aceitação da proposta disciplinar, dentre elas a questão da formação do professor para trabalhar a referida temática, assim, de forma inicial a disciplina ficou como de responsabilidade do professor de História devido a suposta afinidade com os conteúdos, posteriormente, a disciplina ficou como complementação de carga horária para os educadores, perdendo o seu real objetivo.

Para facilitar o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, o município de Jequié ainda dispôs de um conjunto de orientações baseadas nos pressupostos da Lei n. 10.639/2003 de modo a estabelecer uma referência curricular para auxiliar os professores na sua prática docente. No entanto, foi observado que no cotidiano escolar muitos educadores não colocavam em prática tais orientações. Observou-se também uma falta de normatização e padronização disciplinar, permitindo que cada escola apresentasse o

seu próprio plano de curso em sua proposta de ensino, ocorrendo diversas recontextualizações dos conteúdos (Bernstein, 1996). Por fim, Souza (2015) conclui que há muito em avançar quanto a implantação da Lei n. 10.639/2003 na rede municipal de ensino de Jequié, mas é preciso também reconhecer que o trabalho com as questões étnico-raciais desenvolvido pelo município contribuiu significativamente para o enfrentamento das desigualdades e do racismo no ambiente escolar.

DISIL08 tem como título "*Museu Virtual de Contos Africanos e Itan: Contribuições à Implementação da Lei Nº 10.639/03",* defendida em 2017, por Larissa de Souza Reis, sob orientação do professor Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta, no PPGEduc da UNEB, e teve como objetivo analisar como a utilização pedagógica do Museu Virtual de Contos Africanos e Itan no Ensino Fundamental I contribuiu para o processo de implementação da Lei n. 10.639/2003 por meio da pesquisas dos contos africanos e itan oriundos de nações africanas, bem como a interpretação feita dos ensinamentos e valores trazidos nessas narrativas trabalhadas, o que possibilitou observar como a utilização pedagógica do museu virtual pôde revelar contribuições educativas ao público da pesquisa. A investigação utilizou a abordagem metodológica intitulada "Design Based Research" (DBR) ou Pesquisa de Desenvolvimento, tendo como técnicas de coleta de dados: a observação participante, o diário de bordo, o protocolo de atividades, o gravador de áudio, conversas informais e a entrevista semiestruturada.

A autora, inicialmente, tece uma reflexão em torno do contexto histórico que possibilitou a construção de um acervo de contos africanos para a montagem desse museu virtual, com o objetivo de colocar em prática o que está previsto na Lei n. 10.639/2003, partindo de uma produção multirreferencial, com uma abordagem transdisciplinar e socioconstrutivista que abarca diversos campos do conhecimento: educação, arte-educação, inclusão e diversidade cultural africano-brasileira.

Com o desenvolvimento da pesquisa foi possível verificar que a metodologia utilizada foi relevante para a execução da natureza do projeto inicial, sendo observado que as crianças, as educadoras das classes selecionadas na pesquisa e a pesquisadora conseguiram aprender um pouco mais sobre africanas trazidas para o Brasil, de modo que houve uma ruptura significativa para que todos os participantes pudessem ressignificar certos pensamentos distorcidos pela cultura eurocêntrica em relação às questões étnico-raciais, por meio dos relatos de casos de práticas racistas, de discussões sobre as versões das histórias que valorizam a cultura africana e afro-brasileira e incita nas crianças o reconhecimento de sua identidade com as produções artísticas desenvolvidas ao longo do trabalho.

Reis (2017) tece diversas críticas ao sistema educacional brasileiro por não priorizar as culturas africano-brasileiras em um processo reflexivo mesmo diante dos avanços alcançados em relação a educação para as questões étnico-raciais, bem como as consequências e limitações enfrentadas por toda a comunidade escolar no enfrentamento desta problemática. Conforme a autora, os desdobramentos do trabalho desenvolvido forneceu um leque de possibilidades pedagógicas à atuação profissional que podem ser exploradas futuramente na tentativa de aprimorar as pesquisas acadêmicas que envolvam o campo da literatura africana e que contribua para o ensino transdisciplinar da História e da Cultura Afro-Brasileira no processo de implementação da Lei 10.639/2003 com capacitações em prol da formação docente e da elaboração de materiais didáticos direcionados para colocar em prática uma educação para as relações étnico-raciais.

A dissertação intitulada "*A Lei 10.639 em Feira de Santana-Ba: percursos e visões do Conselho Municipal e das Escolas na efetivação das Políticas Afirmativas (2003-2012)*" (DISIL09), defendida em 2018, por Maria Santana de Araújo sob a orientação da professora Drª Antonia Almeida Silva no PPGE da UEFS, e teve como objetivo identificar e analisar os eixos de mobilização e articulação dos sujeitos que influenciaram no delineamento das ações de implementação da Lei Federal n. 10.639/2003 no município de Feira de Santana de modo a compreender os projetos defendidos pelos integrantes do Conselho Municipal de Educação (CME) na aplicabilidade da referida lei, bem como compreender as relações estabelecidas na comunidade escolar e suas implicações no planejamento pedagógico, com foco nas relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Africana, no período de 2003 a 2012.

A autora utilizou uma metodologia baseada na análise de conteúdo de Bardin (2000), e fundamentou-se nas categorias de Estado integral, sociedade política e sociedade civil de Antonio Gramsci, além dos conceitos de relações étnico-raciais e racismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se utiliza do método dialético, considerando o objeto de estudo a partir das suas condições materiais de produção, com possibilidade de analisar as causas e consequências, bem como suas contradições, suas relações e seus significados (Triviños, 1987). O *corpus* documental escolhido para análise de como ocorre a efetivação da Lei n. 10.639/2003 foi: a) documentos oficiais de caráter nacional, a exemplo de leis, Resoluções, Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado; b) Documentos produzidos por agências internacionais; c) documentos produzidos pelo CME (Atas das reuniões, Resoluções e publicações); d) Documentos produzidos pelos Conselhos das Escolas (Projeto Político Pedagógico – PPP).

Partindo desse pressuposto, o estudo dos documentos elencados anteriormente permitiu a autora problematizar quem são os sujeitos que integram estes espaços coletivos, os interesses defendidos enquanto agentes que atuam em favor de uma sociedade antirracista no âmbito da educação, assim como a identificação de possíveis manifestações de racismo, dos silenciamentos, a prioridade dada ou não às questões étnico-raciais no ambiente escolar.

De forma inicial, a autora aborda as reformas engendradas pelo Estado brasileiro e seus alinhamentos com as políticas externas e o reconhecimento dos movimentos contraditórios que atravessam as políticas afirmativas e os desafios para o ordenamento da Lei n. 10.639/2003. Apresenta a trajetória desde a década de 1980 para a criação da referida lei com a apresentação das idas e vindas nas comissões parlamentares até ser aprovada, como também os outros instrumentos normativos feitos no sentido de orientar a sua materialidade e efetivação no contexto educacional. O percurso foi organizado no quadro (Quadro 12) a seguir para uma melhor compreensão.

Quadro 2: Percurso dos Documentos Legais quanto ao Ensino de História da África

PRINCÍPIOS - BASES LEGAIS	CONCEPÇÃO SEGUIDA	ANO
Projeto de Lei 1.332 (ARQUIVADO)	Propôs "incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira".	1983
Art. 242, §1º da Constituição Federal	Determina que o Ensino de História do Brasil levará em conta o pluralismo de culturas e etnias na formação do povo brasileiro.	1988

Projeto de Lei do Deputado Humberto Costa – PT (VETADO)	Propôs inclusão da disciplina de História e Cultura da África na Rede Estadual.	1993
PL nº 144 da Senadora Benedita da Silva – PT (REPROVADO/ARQUIVADO)	Propôs a inclusão da disciplina História e Cultura da Africa nos currículos.	1995
PL nº 859 do Deputado Humberto Costa – PT (REPROVADO – TÉRMINO DO MANDATO)	Propôs uma educação antirracista em âmbito nacional.	1995
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394)	Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais (Pluralidade Cultural)	Orienta a respeito dos objetivos e ações voltadas a pluralidade cultural no ensino.	1997
PL 259 de Eurídio Bem-Hur Ferreira (MS) e Esther Grossi (RS)	Nova proposta, originalmente do projeto apresentado pelo Deputado Humberto Costa, com destaque para implantação do Ensino de História da Cultura afro-brasileira.	1999
Lei 10.172 (Congresso Nacional)	Plano Nacional de Educação	2001
Lei n° 10.639 (Congresso Nacional)	Inclui obrigatoriamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar.	2003
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Expõe direcionamentos para garantir a Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino da História e Cultura afro-brasileira.	2004
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	Orienta a prática de ensino voltada para a Educação das Relações Étnico-raciais.	2006
Lei 11.645 (Congresso Nacional)	Altera a Lei 10.639/2003, incluindo o estudo da história e da luta dos povos indígenas.	2008

Fonte: Brasil (1983, 1988, 1993, 1995 1996, 1999, 2001, 2003, 2004 e 2006, 2008), organizado por Silva (2021).

Em seguida, apresenta a organização do sistema de educação do município de Feira de Santana (BA), de modo a compreender como ocorre a articulação entre os desdobramentos da lei federal nas escolas da rede pública municipal, e do Conselho Municipal de Educação (CME), seus sujeitos, projetos desenvolvidos e o lugar ocupado pelo tema das relações raciais no âmbito deste conselho. O CME de Feira de Santana (BA) em toda sua atuação pouco abordou sobre a Lei n. 10.639/2003 e as questões étnico-raciais, silenciando e omitindo essas temáticas nas discussões levantadas para pensar estratégias de melhoria da educação no município.

Por fim, a dissertação "*Docentes de Terra Nova-Ba: Entre os Dizeres e o Silêncio Frente aos Pressupostos da Lei 10.639/03" (*DISIL10) defendida em 2018, por Gizele dos Santos Belmon Araújo, com a orientação da professora Drª. Maria Helena da Rocha Besnosik no PPGE da UEFS e teve como objetivo investigar a relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal n. 10.639/2003, identificando as docentes que conhecem os pressupostos estabelecidos pela lei de modo a reconhecer como elas apreendem os seus pressupostos e como isto se reflete nas suas práticas pedagógicas, assim como perceber entre

as docentes que disseram ter esquecido da lei as possíveis razões desse "esquecimento". A pesquisa é caracterizada como de natureza qualitativa, utilizando como método a História Oral, bem como o uso de etnotexto como um dos métodos no trabalho com fontes orais (Joutard, 2000; Gandon, 2001) e teve como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a análise de documentos (impressos e digitais) que versam sobre a Lei 10.639/2003, tendo como principais categorias de análise os conceitos de preconceito (GOMES, 2005), esquecimento (Barroncas, 2012; Araújo; Santos, 2007), e silenciamento (Muller; Costa, 2016).

A autora analisou os seguintes documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/96, especificamente o seu artigo 26-A; a Lei 10.639/2003; os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 03/2004); a Constituição Federal de 1988; a Declaração e o plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, África do Sul; o Plano Municipal de Educação de Terra Nova, o CRI-Articulação para o Combate ao Racismo Institucional; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola pública, localizada no município de Terra Nova (BA) que atende aos segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo escolhida para participar de tal estudo devido a grande maioria dos docentes terem participado de uma Oficina, anos anteriores, que tinha como foco de discussão a aplicabilidade da Lei 10.639/2003.

Conforme a autora, a aplicabilidade da Lei n. 10.639/2003 vem da necessidade de se pensar o racismo como um problema da sociedade brasileira, sendo a educação uma ferramenta eficaz na luta contra o racismo e práticas pedagógicas discriminatórias. Nesse sentido, uma educação antirracista assume um papel de transformação social e de crítica ao conhecimento eurocêntrico.

Contudo, para Araújo (2018), mesmo passado tanto tempo desde a promulgação da Lei n. 10.639/2003 é perceptível muita dificuldade por parte dos educadores na ressignificação dos currículos e das práticas pedagógicas ao tentar cumprir o que está previsto na legislação. As pesquisas realizadas com o objetivo de analisar a implementação da referida lei sempre pontuam a necessidade em investir na formação inicial e continuada dos professores e demais servidores das escolas, na aquisição/produção de recursos didáticos, nas adequações dos currículos de formação com a criação de disciplinas e conteúdos sobre a temática.

Nesse sentido, com os apontamentos das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação estaduais pelos diversos autores pontuam a importância do processo de implementação da Lei Nº 10.639/2003 para o fortalecimento de uma educação antirracista no universo educacional brasileiro, ainda sendo urgente um processo reflexivo por parte dos profissionais de educação sobre como esse processo ocorreu e se verdadeiramente tem tido os resultados esperados no ambiente escolar e social quanto a luta contra as foras de preconceito e discriminação.

Considerações finais

As pesquisas produzidas nos diferentes Programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais apontam como principais resultados um número reduzido de produções científicas sobre as temáticas das relações étnico-raciais e a Educação Básica, evidenciando, de maneira geral, o (des)conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e a falta de preparo dos professores para trabalhar com a temática, mesmo com a disponibilidade de diretrizes curriculares estabelecidas pela lei que permita o reconhecimento e a valorização da democratização da sociedade brasileira.

A Lei n. 10.639, promulgada no ano de 2003, e os demais documentos legais estabelecidos logo em seguida se constituem como uma política de ação afirmativa no campo da educação numa tentativa de efetivar a sua aplicabilidade no contexto escolar, uma vez que atua na valorização do legado histórico e cultual do povo negro no processo de formação da sociedade brasileira em um contexto da Diáspora Africana.

Para tanto, é perceptível a necessidade de cursos de formação de professores sobre a educação para as relações étnico-raciais para a construção de novos saberes e para incitar em todos os envolvidos um processo reflexivo para repensar o currículo escolar desenvolvido nos dias atuais de modo a garantir a valorização dos mais variados conhecimentos, saberes e vivências dos diferentes grupos culturais existentes no território brasileiro, desconstruindo o ideal da monocultura eurocêntrica na prática pedagógica antirracista com a valorização das histórias, culturas e identidades dos diversos povos originários da sociedade na tentativa de erradicar as formas de discriminação e desigualdade social.

A maioria das produções mapeadas e analisadas sobre as relações étnico-raciais na Educação básica com enfoque no processo de implementação da Lei n. 10.639/2003, práticas pedagógicas e formação de professores, no que diz respeito à metodologia, vale-se das análises documentais, estado do conhecimento, etnografias, narrativas autobiográficas, histórias de vidas dos professores, estudos de caso, percepções, concepções e relatos de experiências, se utilizando dos mais diversos aportes teóricos para o embasamento. Dentre os teóricos utilizados nas pesquisas selecionadas temos de forma predominante autores como: Bardin, Bhabha, Bourdieu, Candau, Cavalleiro, Fanon, Freire, Gomes, Hall, Munanga, Santos, entre outros.

Nesse sentido, as produções acadêmicas analisadas nesse estudo enfatizam a preocupação com a formação dos professores para o trato com as questões étnico-raciais com suporte de práticas pedagógicas antirracistas no trabalho no ambiente escolar de modo que ocorra a implementação da Lei n. 10.639/2003 na educação básica. Ou seja, torna-se essencial que todos os envolvidos com a área da educação busquem repensar o currículo e sua práxis com um trabalho docente antirracista, reconhecendo a história e cultura africana e afro-brasileira. Vale ressaltar que alguns dos trabalhos analisados apontam algumas mudanças ocorridas nas escolas que favorecem o debate das questões étnico-raciais ainda de forma pontual, utilizando como justificativa para tal limite a ausência de recursos pedagógicos sobre a temática das relações étnico-raciais.

Referências

ARAUJO, Gizele dos Santos Belmon. **Docentes de Terra Nova – BA**: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da lei 10.639/03. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

ARAÚJO, Maria Santana de. **A Lei 10.639 em Feira de Santana-BA**: percursos e visões do Conselho Municipal e das escolas na efetivação das políticas afirmativas (2003-2012). 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio- Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrólis: Vozes, 1996.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CAVALLEIRO, Eliana dos S. Introdução. *In:* SECAD (Org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In:* CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CRUZ, Luciana Pereira de Oliveira. **Em busca da identidade afro-brasileira na escola**: sobre a lei e as práticas. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador. 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EdUFBA, 2008.

FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza. **Relações Étnico-Raciais na Escola Pública**: o Caso do Colégio Mário Costa Neto. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação e

Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

FERREIRA Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago., 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FIGUEIREDO, Otto Vinícius Agra. **Uma breve reflexão sobre a implantação da lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Salvador (2005-2006):** a parceria SMEC e CEAFRO. 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

GOMES, Jackeline Santana. **Relações étnico-raciais na escola**: diálogo com professores e crianças das séries iniciais do ensino fundamental. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz Ilhéus, 2015.

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

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras,** v.12, n.1, p.98-109 jan./ abril 2012.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa):** representações de professores/as sobre a lei nº 10.639/2003 em Amargosa – Ba. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica**. Rememorar, desobedecer e lutar**: educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? *In:* LIMA, Adriana Raquel Santana de [et. al.]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

REIS, Larissa de Souza. **Museu Virtual de Contos Africanos e Itan**: contribuições à implementação da Lei nº 10.639/03. 273f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

SACRISTÁN, Jimeno. **O currículo:** Uma Reflexão Sobre a Prática. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus**. O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos - BA:** diálogos com a Lei 10.639/03. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SILVA, Flávia Lopes. **Produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na educação básica nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais baianas no período 2003-2020.** 142f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico**: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

WALSH, Catherine Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial *In:* CASTRO GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidade Javeriana – Instituto Pensar/Universidade Central – IESCO/Siglo del Hombres editores, 2007, p. 47-62.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir ere-viver. *In:* CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra". Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

IX

OS POVOS TRADICIONAIS E SUAS RELAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS

Rafael Luiz de Albuquerque Vieira
José Valdir Jesus de Santana
Carlos Eduardo Costa

Introdução

Mesmo o Brasil tendo a maior sociodiversidade do mundo, como destaca Carneiro da Cunha (2009), a importância dos saberes tradicionais está longe de um reconhecimento e valorização necessárias. Para a autora, o Brasil se encontra nessa posição privilegiada, mas deixa passar a oportunidade de fazer história no sentido de estabelecer um sistema respeitoso de intercâmbio com os povos e comunidades tradicionais.

> O problema então se torna achar os meios institucionais adequados para a um só tempo preencher três condições: reconhecer e valorizar as contribuições dos saberes tradicionais para o conhecimento científico; fazer participar as populações que as originaram nos seus benefícios; mas sobretudo, e essa é a mais complexa, preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional. (Carneiro da Cunha, 2009, p. 309).

Essa vitalidade sinalizada pela autora indica que a produção dos saberes tradicionais assim como o respeito e valorização dos sujeitos que o produzem são essenciais para manutenção e continuidade dos sistemas materiais e simbólicos que possibilitam tal produção. Evidencia-se também aí o caráter de o conhecimento local e tradicional estar inserido em um sistema de dinamismo cultural que dá a ele um caráter vivo e transmutado, acrescentando singularidades à sua gênese e formas de transmissão.

Essas características, de estarem associados aos modos de vida locais, conferem aos conhecimentos tradicionais importantes distinções em relação ao conhecimento científico, mas não lhe atribuem um lugar de inferioridade, muito menos de anulação de sua legitimidade. Nessa conjuntura de disputas e lutas em que se inserem os povos tradicionais, os saberes tradicionais têm sido indispensáveis para a reelaboração das identidades étnicas e para a produção da etnicidade desses povos.

A manutenção da memória coletiva ancestral em torno dos saberes locais e da cultura tem sido foco de diferentes povos e comunidades tradicionais, com destaque para os indígenas. No Distrito Guerém, Valença/BA, vêm ganhando notoriedade as mobilizações em torno da retomada da identidade étnica local, sendo os saberes tradicionais situados como pilares no processo de reconstituição da identidade étnica Guerém. As lideranças locais e moradores do distrito, em especial, através de diálogos promovidos pelo Coletivo Étnico Cultural Patrimônio Aldeia Distrito Guerém, têm direcionado sua atenção para esse processo de retomada, atrelando-a também à importância de ressignificar a educação local.

Este artigo é um recorte de um dos capítulos que compõem a dissertação intitulada "Nesse lugar tem aldeia: os conhecimentos tradicionais e a retomada da identidade étnica Guerém" (Vieira, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que teve como objetivo geral evidenciar os sentidos que os Guerém, em especial os sujeitos do Coletivo Étnico Cultural Patrimônio Aldeia Distrito Guerém, localizada no Distrito Guerém em Valença/BA, atribuem ao processo de retomada da identidade étnica e a importância dos saberes tradicionais para a constituição da identidade desse povo.

Neste artigo tratamos da importância dos conhecimentos tradicionais para as populações tradicionais, com destaque para os povos indígenas. O texto está organizado em três seções: a primeira trata de reflexões sobre os conhecimentos tradicionais, trabalhando as noções e conceitos que envolvem os conhecimentos tradicionais, assim como sua relação com o conhecimento ocidental, com suporte em autores como Manuela Carneiro da Cunha (2009), Toledo e Barrera-Basssols (2015), Krenak (2019) e Levi-Strauss (1989); na segunda seção, discorre-se sobre a sociobiodiversidade e a proteção dos conhecimentos tradicionais, tratando da relação dos povos tradicionais com a biodiversidade e explorando as principais legislações em torno da proteção dos conhecimentos tradicionais, a partir de autores como Diegues (2019), Carneiro da Cunha (2007), Feres, Cuco e Moreira (2018). A terceira seção faz referência aos saberes tradicionais, "cultura com aspas" e a retomada da identidade étnica dos grupos étnicos, em especial as indígenas, com evidência aos aspectos da luta política pela manutenção da sobrevivência dos grupos tradicionais e por direitos políticos e sociais.

Breves reflexões sobre os conhecimentos tradicionais

Ao redor do mundo, muitos grupos mantêm formas próprias de organização social e relação específica com seus territórios. Esses povos e populações, como os indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, seringueiros, entre outros, apresentam um acúmulo geracional de conhecimentos, inovações e práticas que são fundamentais à demarcação de sua identidade étnica.

Conceituar povos e populações tradicionais não é uma tarefa fácil, mas se faz preciso diante de momentos históricos específicos, como o atual, em que processos políticos de afirmação e lutas por direitos se inserem de forma mais intensa para essas populações. Nesse sentido, o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais apresenta como conceito de povos e populações tradicionais:

> […] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas, gerados e transmitidos pela tradição (art. 3º).

Já por uma via mais política, Manuela Carneiro da Cunha (2009) apresenta uma noção de populações tradicionais em que a identidade desses grupos estaria associada aos processos de lutas em torno de conquistas coletivas, principalmente em relação aos direitos culturais e

territoriais e ao reconhecimento de práticas conservacionistas, já que se elaboram sistemas de saberes associados à biodiversidade.

> Já podemos dar alguns passos nessa direção e afirmar que populações tradicionais são grupos que conquistaram ou estão lutando para conquistar (prática e simbolicamente) uma identidade pública conservacionista que inclui algumas das seguintes características: uso de técnicas ambientais de baixo impacto, formas criativas de organização social, presença de instituições com legitimidade para fazer com que suas leis, liderança local e, por fim, traços culturais que são seletivamente reafirmados e reelaborados. (Carneiro da Cunha, 2009, p. 314).

Entre as principais singularidades que marcam a identidade das populações tradicionais, estão os conhecimentos desses povos, que são chamados de tradicionais justamente por estarem presentes na tradição, ou seja, nos valores, costumes e história de um povo. Partindo disso, pode-se entender que o conhecimento tradicional é "o saber e o saber-fazer, a respeito do mundo natural, sobrenatural, produzidos pelos povos e comunidades tradicionais, transmitidos oralmente por gerações" (Diegues, 2019, p. 119).

Os conhecimentos tradicionais se atualizam e se mantêm vivos e, sendo transmitidos de geração em geração, estão inseridos em um sistema vivo e dinâmico, muitas vezes correlacionado à biodiversidade local e à sobrevivência das populações tradicionais. Carneiro da Cunha ressalta esse caráter processual e dinâmico dos conhecimentos tradicionais:

> Para o senso comum, o conhecimento tradicional é um tesouro no sentido literal da palavra, um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento tradicional reside tanto ou mais nos seus processos de investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores. Processos. Modos de fazer. Outros protocolos. (Carneiro da Cunha, 2007, p. 87).

Os conhecimentos tradicionais se constroem quase sempre de forma coletiva, partindo da própria vivência e de sabedorias acumuladas. Em um dos seus textos, Krenak (2019) afirmou que se alimenta da resistência contínua dos povos que guardam a memória profunda da terra, demonstrando, assim, a força da tradição nos saberes tradicionais. O autor ainda destaca como as relações coletivas são pilares dos povos indígenas na manutenção da memória ancestral. "Não conheço nenhum sujeito de nenhum povo nosso que saiu sozinho pelo mundo. Andamos em constelação" (Krenak, 2020, p. 39).

Para os povos tradicionais, a experiência coletiva abrange muito mais que os seres humanos, compreende a natureza em sua totalidade. Dessa maneira, os conhecimentos ou saberes tradicionais dependem dessa relação para a manutenção de seus sistemas de produção, bem como dos modos de vida dessas populações.

Segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 130), a natureza e a cultura integram parte do mesmo mundo e, por outro lado, o conhecimento ocidental "confere objetividade às coisas para tentar separar ou manter distância das emoções e do valor delas. Separe-se mente e matéria, fato e valor, cultura e natureza". Nesse sentido, os autores se preocupam em diferenciar as noções de sabedoria e de conhecimento, já que se acentuam oposições em seus tipos.

Importante destacar que, muitas vezes, essas noções são utilizadas como sinônimos e, em outros momentos, são demarcadas suas devidas distinções. Mas é válido perceber a utilização estratégica, tanto para diferenciá-los, quanto para associá-los. Toledo e Barrera-Bassols (2015) se interessam em frisar alguns aspectos que reforçariam essa diferença. Apontam que conhecimento é aquele que é universalmente compartilhado e aceito, enquanto saberes estão mais localizados e referem-se às unidades de experiências materiais e simbólicas do indivíduo.

> O conhecimento está baseado em teorias, postulados em teorias, postulados e leis sobre o mundo, portanto, supõe-se que seja universal, sendo fortalecido mediante autoridade. A sabedoria, por sua vez, baseia-se na experiência concreta e em crenças compartilhadas pelos indivíduos acerca do mundo que os rodeia, sendo mantida e fortalecida mediante testemunhos. [...] Se o conhecimento é, por definição, uma crença fundamentada nas bases de um raciocínio objetivo, a sabedoria é, por definição, um raciocínio sustentado na experiência pessoal e nas crenças mais ou menos aceitas (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 130).

Nessa distinção, Toledo e Barrera-Bassols (2015) apresentam o conhecimento como sendo mais objetivo, construído por meios epistêmicos sistemáticos e categóricos. Já a sabedoria seria mais intuitiva, sobre um regime empírico que supõe um maior entrelaçamento com a dinâmica cultural da vida.

> Com efeito, os conhecimentos tradicionais se orientam e se significam tanto através do conjunto de práticas que integram os processos de produção e reprodução material da cultura quanto dos sistemas de crenças, por meio dos quais essa cultura consegue realizar sua produção e reprodução simbólica. Por essa razão, fazem parte de toda uma gama de sabedorias que se estendem socialmente no espaço e no tempo (Toledo; Barrera-Bassols, 2015, p. 133).

Em suma, para os autores, o conhecimento estaria para a ciência ocidental e a sabedoria para as populações tradicionais, de forma que tal perspectiva opera na produção de essencialismos, como moderno e primitivo, ciência e senso comum que, no limite, reafirmam o primado da ciência moderna. Ou seja, como afirma Almeida (2010, p. 59), "a oposição entre esses dois polos cognitivos [conhecimento versus sabedoria] tem sido afirmada pela ciência da fragmentação, apesar de todas as evidências antropológicas da unidualidade do pensamento humano, que é simultaneamente mito-lógico, abstrato-concreto, imaginário-real".

Um dos argumentos centrais de Levi-Strauss (1989), na obra "O pensamento selvagem", é de que os saberes não científicos são dotados de artifícios cognitivos que investem nas articulações e retotalizações, sendo, portanto, tão sofisticados quanto o conhecimento científico. Os conhecimentos tradicionais, nesse sentido,

> [...] arquitetam compreensões com base em métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações organizadas de forma contínua. [...] tais saberes se objetivam numa matriz de conhecimento que pode ser atualizada, refutada, acrescida, negada, reformada. [...] os saberes da tradição constituem uma ciência, mas uma ciência que, mesmo operando

> por meio das universais aptidões para conhecer, expressa contextos, narrativas e métodos distintos (Almeida, 2010, p. 67).

Percebe-se em autores como Diegues (2019), Carneiro da Cunha (2009) e Lévi-Strauss (1989) uma dissolução dessas noções de conhecimento e de sabedoria a partir do interesse das populações tradicionais. No entanto, as diferenciações atribuídas por Toledo e Barrera-Bassols servem para reforçar as divergências na concepção de conhecimento hegemônico, aceito e validado, e outro de conhecimento tradicional a ser manipulado e superado.

Outro ponto é sobre a ideia de saberes tradicionais e saberes locais. Para Toledo e Barrera-Bassols (2015, p. 138) "os saberes são, então, parte ou fração essencial da sabedoria local". Logo, as ideias de tradicional e local quando associadas aos saberes não se opõem, muito pelo contrário, são complementares, caminham numa mesma direção. Assim, no sistema social em que estão inseridos os saberes, o local atribui um recorte espacial e cultural, ao mesmo tempo que a tradição também se faz presente no seu próprio sentido etimológico, de transmitir, dar para guardar, passar a outrem.

As discussões em torno dos conhecimentos científicos e tradicionais costumam se acentuar pela ideia de oposição ou de hierarquia. Como salienta Carneiro da Cunha (2009, p. 79), "quando se diz simplesmente "ciência", "ciência" tout court, está se falando de ciência ocidental; para falar de ciência tradicional, é necessário acrescentar o adjetivo".

Diferentemente da cultura ocidental, em que a ciência, a religião e a filosofia situam-se de formas segregadas, classificadas em campos de conhecimento, muitas vezes, de oposição entre si, nas perspectivas dos saberes tradicionais, estão integrados a um regime de integração e de colaboração dos conhecimentos filosóficos, religiosos e científicos, formando um campo holístico.

O caráter científico está presente no ambiente de produção do conhecimento tradicional. Percebendo que muitos saberes tradicionais foram transformados em grande parte dos conhecimentos científicos que temos hoje, Lévi-Strauss (1989) indica esse espírito científico dos saberes dos povos tradicionais:

> [...] para elaborar técnicas, muitas vezes longas e complexas, que permitem cultivar sem-terra ou sem água; para transformar grãos ou raízes tóxicas em alimentos ou ainda utilizar essas toxidades para a caça, a guerra ou o ritual, não duvidemos de que foi necessária uma atitude de espírito verdadeiramente científico, uma curiosidade assídua e sempre alerta, uma vontade de conhecer pelo prazer de conhecer, pois apenas uma pequena fração das observações e experiências (sobre as quais é preciso supor que tenham sido inspiradas antes e sobretudo pelo gosto do saber) podia fornecer resultados práticos e imediatamente utilizáveis (Lévi-Strauss, 1989, p. 30).

O autor ajuda a deslegitimar o que fomos ensinados desde cedo a acreditar, ou seja, que os conhecimentos científicos superariam os conhecimentos tradicionais, já que seu sistema de produção seria o mais confiável e, muitas vezes, o único modelo possível de ciência. Para Carneiro da Cunha (2009, p. 84), é preciso "encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem juntos", o que não significa

que não seja necessário demarcar suas diferenças. Essas diferenças são importantes, porém não devem servir para acumular hierarquias entre os tipos de conhecimento.

> O problema, então, é achar os meios institucionais adequados para, a um só tempo, preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico e fazer participar as populações que o originaram nos benefícios que podem decorrer de seus conhecimentos (Carneiro da Cunha, 2009, p. 84).

A sociobiodiversidade e a proteção dos conhecimentos tradicionais

> Yanauá era uma menina bastante curiosa. Gosta muito de observar os seres vivos na natureza. Observava o canto dos pássaros, o sopro dos ventos que empurrava as nuvens na direção do guaraci (Sol) tocando as águas do Rio São Francisco em direção à terra. Observa também os caniços, uma espécie de planta nativa das margens do São Francisco…
> Certo dia, curiosa para saber como a família da natureza vivia, foi a oca de sua vovó Jurema, uma senhora de grande sabedoria ancestral que guardava histórias de seu povo.
> Ao chegar à oca, observou atentamente a quantidade de ervas medicinais que ela guardava num cesto de palha, atentando também para utensílios de barro, como panelas, pratos, canecas, cuscuzeiros de várias formas e tamanho, milho e feijão forrado no terreiro secando aos raios do guaraci (Sol). Logo a pequena Yanauá perguntou:
> - Vovó Jurema, para que servem essas ervas nesse cesto de palha?
> - Querida Yanauá essas ervas são para eu tratar doenças que assolam o nosso povo.
> Atenta, Yanauá percebeu que sua vovó, além de guardar as histórias, também tinha uma grande sabedoria com ervas.
> - Vovó Jurema, esses utensílios quem fez?
> - Desde pequena aprendi o ofício de fazer do barro minha profissão. E através dele sustentei minha família e criei sua mãe com muita dedicação - disse vovó Jurema, emocionada.
> - Vovó, minha mãe, quando vai ao velho Chico (Rio São Francisco) para pescar, percebo que a natureza tem várias vidas. Como vive a natureza? perguntou Yanauá com aqueles olhos arregalados e brilhantes…- Ouço vários cantos e ruídos diferentes e de forma organizada.
> Sua vovó Jurema com sua imensa sabedoria respondeu:
> - Querida Yanauá, você está crescendo e está acompanhando a vida da natureza assim como a sua. A natureza foi feita por Tupã (Deus) para os seres vivos viverem bem e em harmonia. Ela representa uma família construída de avós, pais e filhos. (Cruz, 2021, p. 33).
> -

No conto Ynauá e a família da natureza de Denízia Kawany Fulkaxó (Denízia Cruz), são evidenciados elementos centrais na relação dos povos tradicionais e a natureza. Essa relação é expressa de forma harmoniosa, em que a consciência sobre manutenção da qualidade ambiental está integrada à própria vida desses povos, atrelada às condições materiais e imateriais de sobrevivência. No conto, a espiritualidade, a cultura e o trabalho entrelaçam-se com a própria natureza sem prejudicá-la e, de forma vital, a sabedoria ancestral se insere na manutenção geracional dessa relação.

Na contramão dessa perspectiva, está a maneira como a "sociedade ocidental", atualmente, tem se relacionado e produzido relações e conhecimentos sobre a natureza (Viveiros de Castro, 2002). Para o autor, uma das justificativas deste problema é a forte presença e valorização de projeções engessadas de conhecimentos científicos de bases ocidentais marcadas por símbolos de separação entre natureza e cultura. Essa estruturação de pensamento de base eurocêntrica diverge das relações ancestralmente construídas com a natureza pelos povos e comunidades tradicionais, negando a distinção clássica entre natureza e cultura:

> As categorias Natureza e Cultura, no pensamento ameríndio, não só não subsumem os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais; elas não assinalam regiões do ser, mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma - pontos de vista. (Viveiros de Castro, 2002, p. 349).

O que há de modelos verdadeiramente sustentáveis, que dialogam com a experiência e cultura local, não vem do exterior, ao contrário, é quase sempre pensada e construída justamente pelos povos e comunidades tradicionais ao longo da história. Dessa forma, contradizendo o individualismo da sociedade moderna, as populações tradicionais desenvolvem o uso social dos recursos naturais de baixo impacto ambiental a partir de um convívio estreito e de respeito aos ritmos da natureza.

Organismos internacionais estiveram a partir do século XX direcionando atenção à importância para os conhecimentos tradicionais e às formas de cooperação com a ciência ocidental. Estão entre os principais organismos internacionais que tratam dos conhecimentos tradicionais: A Declaração Universal dos Direitos Humanos; A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); A Convenção da Diversidade Biológica (CDB); A Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO); A Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI ou WIPO) (Carneiro da Cunha, 2007, 2009).

Muitos conhecimentos e saberes foram utilizados sem a devida autorização e reconhecimento daqueles que são produtores desses conhecimentos, a própria comunidade tradicional. Numerosos casos de apropriação sem o consentimento por parte desse Coletivo colocaram em urgência a necessidade de formalização legal, visando à sua proteção e à repartição justa dos benefícios.

Sobretudo na década de 1980 e 1990, sob forte pressão da indústria e de centros de pesquisas sobre a biotecnologia, os conhecimentos tradicionais passaram a ser percebidos de forma estratégica para esses setores. Por consequência disso, a proteção dos conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade foi prevista com maior rigor na Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB).

A convenção é um tratado internacional estabelecido durante a notória ECO-92, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD). Segundo Carneiro da Cunha (2007, p.231), "o principal propósito por trás da Convenção era regular o acesso aos recursos genéticos e garantir a repartição de benefícios que deles se originaram". A CDB também reconhece a soberania dos estados sobre suas diversidades biológicas, sendo fundamental para uma mudança de paradigma, pois, pela primeira vez,

considera os povos tradicionais, suas contribuições e conhecimentos, a partir da distribuição de benefícios.

Antes da CDB, o patrimônio genético e os conhecimentos associados eram considerados patrimônio da humanidade, permitindo a apropriação privada das patentes desse patrimônio pelas indústrias farmacêuticas, cosméticas, dentre outras. Após a CDB "o acesso a conhecimentos tradicionais sobre recursos genéticos e a sua utilização exigem negociações com consentimento formal e repartição de eventuais benefícios com populações tradicionais" (Carneiro da Cunha, 2007, p. 316). A autora também explica que:

> A convenção fala em "detentores" e não em "proprietários" de conhecimentos tradicionais. Também fala em "soberania" e não em "domínio" ou "propriedade" de Estados nacionais sobre recursos genéticos. Apesar dessas precauções, porém, as efetivas transações sobre conhecimentos tradicionais - quer se trate de consentimento informado para a pesquisa ou de contratos para a repartição de benefícios - acabam produzindo uma relação de propriedade, ou muito próxima dela, entre os detentores e o "seu" conhecimento. (2007, p. 316).

A CDB, nesse sentido, contribui para uma importante mudança na concepção geopolítica do patrimônio genético e os conhecimentos associados, pois existia uma forte concentração de patentes nos países ocidentais desenvolvidos, em detrimento das nações onde se concentra a diversidade sociobiológica. "Essa disjunção logo viria a ser especializada como um 'conflito Norte /Sul', que opunha os sete países mais ricos do mundo, o G7, as demais nações" (Carneiro da Cunha, 2007, p. 321).

Mesmo diante de muitos avanços, algumas críticas foram direcionadas à CDB, principalmente ao não explicitar os mecanismos de distribuição desses benefícios para as comunidades tradicionais, também por sugerir uma divisão simplista de conhecimentos associados à biodiversidade e os não associados, o que não faz muito sentido para os povos tradicionais, já que se trata de um sistema complexo e integrado.

No entanto, a CDB serviu de base para o fomento à legislação própria dos estados. No Brasil, como resultado de reivindicações de diferentes movimentos sociais, nos dias atuais se destacam instrumentos jurídicos que formalizam essa relação dos povos tradicionais com o meio ambiente. Um destes é o Decreto Nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT, que explicita como objetivo o Art. 2.º:

> [...] promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

Outro importante instrumento é o Marco Legal da Biodiversidade, instituído pela Lei nº 13.123/2015, e regulamentado pelo Decreto nº 8.772/2016, que compilou as normativas anteriores, principalmente a Medida Provisória 2.186-16/01 que estava em vigência. Dessa forma, tornou-se a principal lei nacional que regulamenta as atividades associadas à exploração do patrimônio genético e conhecimentos tradicionais. A lei refere-se em seus primeiros parágrafos:

> Art. 1º Esta Lei dispõe sobre bens, direitos e obrigações relativos: I - ao acesso ao patrimônio genético do País, bem de uso comum do povo encontrado em condições **in situ** , inclusive as espécies domesticadas e populações espontâneas, ou mantido em condições **ex situ** , desde que encontrado em condições **in situ** no território nacional, na plataforma continental, no mar territorial e na zona econômica exclusiva; II - ao conhecimento tradicional associado ao patrimônio genético, relevante à conservação da diversidade biológica, à integridade do patrimônio genético do País e à utilização de seus componentes; III - ao acesso à tecnologia e à transferência de tecnologia para a conservação e a utilização da diversidade biológica; IV - à exploração econômica de produto acabado ou material reprodutivo oriundo de acesso ao patrimônio genético ou ao conhecimento tradicional associado; V - à repartição justa e equitativa dos benefícios derivados da exploração econômica de produto acabado ou material reprodutivo oriundo de acesso ao patrimônio genético ou ao conhecimento tradicional associado, para conservação e uso sustentável da biodiversidade.

É perceptível na lei uma flexibilização e favorecimento das formas de exploração do patrimônio genético do país. Ao mesmo tempo que entra em concordância com alguns pontos da CDB, principalmente, no tocante à repartição justa dos benefícios derivados do patrimônio genético e conhecimento tradicional associado.

A lei é alvo de muitas pesquisas que buscam verificar se as demandas dos povos tradicionais foram atendidas. Nesse sentido, há vários questionamentos sobre muitos aspectos do Marco Legal da Diversidade, tanto por pesquisadores quanto pelos movimentos sociais representativos das populações tradicionais. Para Feres, Cuco e Moreira (2018, p. 50) "os direitos relacionados à permissão ou não de acesso se tornam mais vagos e genéricos, na mesma medida em que os requisitos de acesso são praticamente extintos".

Mais recentemente, representações sociais de povos tradicionais moveram moções de repúdio e pedidos de veto ao projeto de lei, argumentando que existe no PL vários retrocessos em relação à Medida Provisória 2.186-16/2001, principalmente em relação a exigências prévias ao acesso aos conhecimentos tradicionais, bem como a flexibilização do consentimento prévio das comunidades tradicionais (Feres; Cuco; Moreira, 2018).

Fazendo uma comparação com a MP 2.186-16 de 2001 Feres, Cuco e Moreira (2018, p. 50) destacam que "pode-se reparar uma notável diminuição de direitos dos povos tradicionais no que se refere às possibilidades de impedir o uso não desejado de seus conhecimentos tradicionais". Do mesmo modo, os autores explicam que os direitos relacionados ao acesso se tornaram mais genéricos, esvaziando as competências do Conselho de Gestão do Patrimônio Genético (CGen).

Tanto para os regimes internacionais como nacionais de acesso e uso dos conhecimentos tradicionais, percebe-se que são insuficientes em outras dimensões quando o foco é na relação da transferência dos conhecimentos tradicionais para a indústria e o comércio. Para além da repartição dos benefícios, que é fundamental, é necessário também o reconhecimento desse conhecimento tradicional enquanto direito cultural e humano dos povos tradicionais.

De modo geral, não devemos pensar que a diversidade em questão se limita à variedade e à quantidade de saberes e conhecimentos que existem, na realidade ela é marcada principalmente por aqueles que produzem os conhecimentos, pois estes são os protagonistas

da diversidade. É nesse sentido que se deve ter como prioridade os processos de tomada de decisão dos povos e populações tradicionais.

Saberes tradicionais, "cultura com aspas" e a retomada da identidade étnica

"Brasil":
Que faço com a minha cara de índia?
e meus cabelos
e minhas rugas
e minha história
e meus segredos?
Que faço com a minha cara de índia?
e meus espíritos
e minha força
e meu tupã
e meus círculos?
Que faço com a minha cara de índia?
e meu toré
e meu sagrado
e meus "cabôcos"
e minha terra?
Que faço com a minha cara de índia?
e meu sangue
e minha consciência
e minha luta
e nossos filhos?
Brasil, o que faço com a minha cara de índia?
Não sou violência
ou estupro
Eu sou história
eu sou cunhã
barriga brasileira
ventre sagrado
povo brasileiro
Ventre que gerou
o povo brasileiro
hoje está só
A barriga da mãe fecunda
e os cânticos que outrora cantavam
hoje são gritos de guerra
contra o massacre imundo.

O poema de Eliana Potiguara, "Brasil", coloca uma questão central para o Brasil, a sobrevivência dos povos indígenas. Responsável pela origem e manutenção da vida, a mulher indígena, para a autora, representa a terra e a semente que dão sentido à própria vida. Contudo, o dilema imposto à mulher indígena traz à tona a necessidade de luta política que assegure o direito de ser, de estar e de existir de um povo. Ao questionar o que fazer com os elementos que compõem a identidade, a espiritualidade, a cultura, questiona-se o lugar da mulher indígena, mas também das populações indígenas e até mesmo do Brasil.

Diante do longo processo de violência (colonização e colonialidade), os povos tradicionais, com destaque às populações indígenas, continuam marcando suas diferenças e

articulando-se em processos de resistência e lutas políticas por direitos. A manutenção desse processo se faz pela construção e transmissão de consciência coletiva, em que a memória ancestral e a sabedoria tradicional cumprem um importante papel. Diante dessa questão, a tradição cultural, aí estando também os conhecimentos tradicionais, tem sido colocada pelos próprios povos tradicionais como um importante instrumento de afirmação de suas identidades e de luta por garantias de direitos.

Os saberes e conhecimentos dos povos tradicionais estão intrinsecamente associados às suas culturas, o que não determina, mas contribui na afirmação de suas identidades enquanto grupo étnico. Para a UNESCO, esses conhecimentos tradicionais integram o patrimônio cultural (material e imaterial) e a identidade de um povo, somando para a noção de diversidade cultural.

> São nossos cantos, nossas danças, as formas próprias de educação, as pinturas corporais de cada Povo, as técnicas artesanais herdadas dos nossos ancestrais, inclusive a arte plumária que traz significado e beleza aos nossos rituais, as rezas e os conhecimentos tradicionais dos pajés, a relação de espiritualidade que nos une aos nossos territórios tradicionais e tudo o que neles preservamos, porque são parte integrante do nosso universo cultural, a sabedoria dos anciãos, as estórias contadas ao redor da fogueira, as brincadeiras de nossas crianças, nossas festas e rituais e todos os aspectos que fazem parte das nossas formas culturais de viver e ver o mundo. (Kaingáng, 2006, p.10).

Nessa escalada da colonização e de imperialismo, culturas consideradas atrasadas e/ou primitivas diante do modelo civilizatório ocidental sofreram algum tipo de aculturação, assimilação ou dizimação. Dessa forma, para muitos grupos étnicos ao redor do mundo, em especial às populações e comunidades tradicionais, valorizar e ressaltar a cultura e sua identidade tornou-se sinônimo de lutas políticas em muitos momentos, quase sempre no sentido de garantia e de efetivação de direitos e da afirmação da identidade enquanto grupo. Nesse sentido, para Carneiro da Cunha (2009, p. 311), a "cultura" "assumiu um novo papel como argumento político e serviu de 'arma dos fracos", o que ficará particularmente explícito nos debates em torno dos direitos intelectuais sobre os conhecimentos dos povos tradicionais"

Para a autora, "vários povos estão mais do que nunca celebrando sua 'cultura' e utilizando-a com sucesso para obter reparação por danos políticos" (Carneiro da Cunha, 2009, p. 317). Nesse contexto, ela vai chamar atenção para a importância da "cultura com aspas" quando se refere àquilo que é dito acerca da cultura interna, ou seja, os conteúdos culturais estrategicamente selecionados para demonstrar a cultura.

A "cultura", nesse campo político, tem se tornado fundamental nas lutas e conquistas de direitos dos povos tradicionais, principalmente dos povos indígenas, mas, segundo a autora, também pode ser "uma faca de dois gumes, já que obriga seus possuidores a demonstrarem performaticamente a 'sua cultura'" (Carneiro da Cunha, 2009, p. 312). Assim a "cultura com aspas" assume, portanto, uma lógica interétnica, cujos conteúdos culturais podem servir de critério de demarcação da diferença especialmente para demonstrar a fronteira entre o "nós" o "eles".

Todavia, é necessário destacar que a cultura (sem aspas) de um determinado grupo não estabelece necessariamente as fronteiras que vão distinguir os grupos. Para Carneiro da

Cunha (2009) a cultura é mutável, pois está constantemente sendo elaborada e reelaborada, o que torna falacioso determinar a identidade étnica de um grupo simplesmente pelos seus conteúdos culturais.

A cultura com aspas tem uma função política, relacionada à conquista de direitos. Para a autora, a cultura, mesmo nesse processo de fluidez, é um importante marcador da etnicidade que funciona para afirmar a diferença. "A Cultura tende ao mesmo tempo a se acentuar, tornando-se mais viável, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos" (Carneiro da Cunha, 2009, p. 237).

Apesar desse aspecto usual sobre os contextos nos quais se insere a cultura, na prática, essa dualidade se dissolve e se complementa. A importância nessa relação está em perceber que a cultura se enuncia tanto interna quanto externamente. Mesmo num diálogo externo, a cultura e a "cultura" vão ser enunciadas. Nesse sentido, é importante ter atenção à organização em volta do processo de enunciação da "cultura", ou seja, a cultura com aspas designa o "modo da metalinguagem, ou melhor dizendo, o modo interativo por meio do qual esses objetos da cultura são usados no contexto de um *sistema de culturas*" (Almeida, 2011, p. 46).

Nesse sentido, a diferença, ou seja, o "nós" e o "eles", os traços étnicos, a cultura com aspas, só podem ser entendidos relacionalmente, posto que "se manifestam sempre dentro de sistemas e contextos definidos e não de forma essencial e ahistórica" (Almeida, 2011, p. 43). Poutignat & Streiff-fenart (2011, p. 154) afirmam que "no decorrer do tempo as fronteiras étnicas podem manter-se, reforçar-se, apagar-se ou desaparecer. Elas podem tornar-se mais flexíveis ou mais rígidas".

Nessa perspectiva, vai se demonstrando que os grupos étnicos podem mudar de cultura sem perder sua legitimidade enquanto grupo étnico. Como observa Barth (2005, p.17), "a cultura está em um estado de fluxo constante". Trazendo a definição de grupo étnico enquanto organização social, Barth (2005) salienta que diferenças culturais, mesmo não sendo um critério definidor de etnicidade, acentuam com grau de importância na composição dos grupos étnicos, ou seja, "os grupos étnicos não são grupos formados com base em uma cultura comum, mas sim que a formação de grupos ocorre com base nas diferenças culturais" (Barth, 2005, p.16).

Assim como a cultura, a dimensão da identidade também pode ser reelaborada em diferentes contextos, estando nesse mesmo processo de variação e mutabilidade. Em sociedades cada vez mais dinâmicas, as identidades tendem a acompanhar esse movimento de inconstância e de reelaboração das relações sociais. Dessa forma, pensar a identidade como algo estático não condiz com o próprio dinamismo das relações sociais, já que a base das identidades é constituída pelas relações sociais.

> Grupos de cultura articulam identidades, e não o contrário. Isto é, discursos identitários são causas da conformação de um grupo social, e não sua consequência. Grupos constituem identidade e diferenças, e aí se localiza não só o jogo político, como o uso articulado da cultura e da própria identidade. [...] Grupos de identidade acionam, agenciam e negociam uma cultura com aspas (Schwarcz, 2011, p. 34).

Para Hall (2006), a identidade sempre esteve ao longo da história nesse processo de reelaboração. A modernidade tardia, nesse caso, concebe modos de formulações de

identidades específicas que acompanham esses processos políticos das sociedades atuais. O autor destaca que "a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno" (Hall, 2006, p. 24).

Silva (2003) afirma que a identidade ganha sentido a partir da diferença e vice-versa, em que a diferença é constantemente produzida. Faz-se importante, então, compreender a identidade e a diferença como produzidas nas relações sociais, estando atreladas às relações de forças e de poder na sociedade.

> A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (Silva, 2009, p. 76).

No caso da identidade étnica, essa questão não destoa, como chama atenção Cardoso de Oliveira (1978) ao perceber a identidade étnica como uma forma de identidade social. As identidades étnicas não se constituem apenas sobre a auto-atribuição de forma endógena, elas estão, também, sob a projeção e avaliação de fatores externos ao grupo, até mesmo, no liame interno de autodefinições. As identidades étnicas "só se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles" (Poutignat; Streiff-Fenart, 2011, p. 152).

Essa relação com o outro está presente quando a Eliana Potiguara no poema "Brasil" questiona: o que faço com a minha cara de índia? Já que essa atribuição foi forjada pelo de fora, a autora interroga o que fazer com esse marcador representado por estereótipos de inferioridade e apagamento pelas sociedades ocidentais.

Em estudos sobre os indígenas Kiriri e Tuxá no Nordeste brasileiro, Batolomé (2006) destaca a percepção sobre os sentidos da identidade étnica. Os indígenas que ali viviam eram lidos pelos de fora como "mulatos" ou "caboclos". No sentido de demonstrar que, apesar de mudanças na cultura e deslocamento na língua, a questão não se tratava de uma "farsa", Batolomé (2006, p. 51) evidencia que os Tuxá e Kiriri "continuavam a se perceberem e a serem percebidos pela população local em termos étnicos – ou seja, as fronteiras étnicas se haviam mantido e tinham desenvolvido processualmente as identidades contrastantes".

Evidentemente que essa visão, presente no senso comum, de uniformizar e propagar uma ideia de "idianidade" faz parte de um projeto de sociedade que perdura ao longo da história no Brasil. À vista disso se massifica a ideia sobre os povos indígenas como um grupo homogêneo, com símbolos culturais específicos que o definem como tal, em que a avaliação de sua validade étnica é a permanência ou não desses mesmos símbolos culturais estabelecidos pela sociedade não indígena.

Mesmo diante do longo processo de violência (colonização e colonialidade), os povos tradicionais, com destaque às populações indígenas, continuam marcando suas diferenças, no sentido da construção de consciência étnica, principalmente na perspectiva da cultura. Os grupos vão escolher os elementos para demarcar as fronteiras entre si, sendo também os conteúdos culturais, com destaque aos conhecimentos tradicionais, vão sendo os sinais diacríticos selecionados para esse processo.

A cultura e a identidade, mesmo não sendo algo acabado, são importantes marcadores da etnicidade que, a partir do contraste com o outro, são utilizadas para afirmar a diferença. E nesse sentido a etnicidade também ganha sentido político, através de povos tradicionais, que reelaboram suas identidades sem perder a consciência de comunidade coletiva. Como salientou Carneiro da Cunha (2009, p. 244), "a etnicidade, como qualquer forma de reivindicação de cunho cultural, é uma forma importante de protestos eminentes políticos".

A identidade étnica dos povos indígenas é um direito presente na Constituição Federal de 1988, com destaque para o Artigo 231 da Constituição quando afirma que "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (Brasil, 1988).

Nesse contexto de garantia formal do autorreconhecimento, outro instrumento importante é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, tratado que se refere à situação dos povos indígenas e tribais, adotado na Conferência Internacional do Trabalho (OIT) em 1989. Esse documento é um acordo de escala mundial adotado por muitas nações em que se pretende atender aos direitos fundamentais dos povos tradicionais. No Brasil, foi sancionada pelo Decreto 5.051/2004. Lembrando a importância da convenção no sentido de reunir direitos dos povos indígenas, Oliveira (2022, p. 137) afirma que "a espinha dorsal do documento é a possibilidade de os indígenas participarem diretamente da tomada de decisões acerca do bem-estar social do grupo".

Oliveira (2022) explica as especificidades que envolvem as noções de autoidentificação e autorreconhecimento, sendo estes os dois estágios que constituem o processo de reconhecimento de comunidades tradicionais. Nesse sentido, a auto-identificação tem a ver com o direito de autodeterminar-se, de autorreconhecer-se, atribuindo-se a sua identidade em um processo de construção de consciência sobre si.

A auto-identificação, por sua vez, é uma garantia expressa na Constituição Federal de 1988, quando reconhece, no inciso IV do Artigo 3º, o direito às diferenças (Brasil, 1988). Também está explícita na Convenção Americana de Direitos Humanos, que admite o direito à personalidade jurídica (art. 3º), assim como na Declaração de Direitos dos Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas - ONU, que concede aos indígenas o direito à autonomia. Junto a esses instrumentos jurídicos, está a já citada Convenção 169, que foi promulgada no Brasil pelo Decreto 5.051/2004 e constitui um dispositivo importante na defesa dos direitos humanos. Logo na abertura do texto, em seu Artigo 1º, declara que a autoidentificação indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos quais se aplicam as disposições da presente convenção. Explicam Nascimento e Oliveira (2021, p. 39) que a autoidentificação "constitui um direito primordial para acessar as políticas públicas substanciais aos diversos grupos, todavia é constantemente rechaçada pelo Estado que dificulta esses processos".

Já o autorreconhecimento é constituído a partir da identificação coletiva, de forma que a própria comunidade passa a legitimar a identidade étnica dos sujeitos. Nascimento e Oliveira (2021, p. 136) destacam que "o autorreconhecimento acontece nos movimentos plurais que as comunidades reproduzem tradicionalmente. É uma ação autônoma, autogerida, que se consolida no coletivo". O Artigo 5º da Convenção 169 diz que:

> Deverão ser reconhecidos e protegidos os valores e práticas sociais, culturais religiosos e espirituais próprios dos povos mencionados e dever-se-á levar na devida consideração a natureza dos problemas que lhes sejam apresentados, tanto coletiva como individualmente" (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 1989).

Enfatizando as múltiplas formas de expropriação sofridas pelas populações indígenas, Nascimento e Oliveira (2021, p. 41) frisam que "é importante recordar que o sistema colonial implantado no Brasil, além de buscar devastar física e culturalmente as populações nativas, garantiu a instituição das grandes propriedades privadas, concentradas em poucas mãos". Foram múltiplas formas de expropriação dos territórios indígenas, de modo que, hoje, esses povos organizados em movimentos sociais se articulam em processos de retomadas de suas identidades e territórios.

Numa perspectiva das retomadas a partir da questão do direito à terra, pode-se afirmar, segundo Alarcon (2013), que as retomadas de terras consistem em processos de recuperação, pelos indígenas, de áreas por eles tradicionalmente ocupadas e que se encontravam em posse de não-índios. Alarcon (2013) propõe a noção de formas de retomada, justificando que esses processos se diferem em muitos sentidos, tomando dimensões jurídicas e administrativas específicas ao contexto que foi direcionado.

> No presente, quando nos referimos à retomada, estamos também falando de reaver um lugar de memória, das resistências articuladas no cotidiano de enfrentamento à permanência do projeto colonial, atualizado no capitalismo exploratório que invade as áreas nativas, destrói o meio ambiente nega direitos garantidos na legislação e restringe a vida enquanto comunidades originárias (Nascimento; Oliveira, 2021, p. 30).

Ao longo dos últimos anos, as retomadas, enquanto ações políticas, têm se generalizado, ganhando força principalmente no Nordeste brasileiro. Oliveira (1998) explica que vem se impondo como característico dos indígenas do Nordeste "o chamado processo de etnogênese, abrangendo tanto a emergência de novas identidades como a reinvenção de etnias já reconhecidas".

A região foi a primeira afetada pelo processo de desterritorialização empregado pelo sistema colonial sobre os povos originários. Segundo Oliveira (1998), os índios do Nordeste, considerados como "misturados" ou "remanescentes", não despertavam importância enquanto objeto de ação política para o Estado, só a partir das demandas relacionadas à terra junto à organização política desses povos que os órgãos indigenistas direcionaram atenção a esses povos.

A retomada territorial no Nordeste, nas últimas décadas, dispõe de alguns exemplos etnográficos. Segundo Alarcon (2013), pode-se destacar o processo de retomada feito pelo povo Xokó da Ilha de São Pedro, no estado de Sergipe; a retomada de terras dos Kiriri, no Norte da Bahia, apontada como um exemplo de forma de retomada que veio influenciar outros povos indígenas no Nordeste, dentre outras. Nesse sentido, "as retomadas estão associadas à tentativa de recuperação do território onde a história se vincula a um extenso processo de territorialização" (Oliveira, 2022, p. 154)

Mesmo com esses exemplos, a autora indica um cenário de escassez de investigações acadêmicas em que a retomada indígena é o foco principal. Em vista disso, Nascimento e

Oliveira (2021) vêm apresentar exemplos etnográficos de retomadas indígenas com foco no reconhecimento da identidade étnica e na demarcação de terras no sudoeste da Bahia. Trata-se dos povos Paneleiros, os Ymboré, Camacãs e Mongoyó, localizados entre as cidades de Vitória da Conquista, Itambé e Ribeirão do Largo.

Descrevendo uma etnografia da forma de retomada como se vem constituindo na Serra do Padeiro do Sul da Bahia pelos Tupinambá da Serra do Padeiro, Alarcon (2013) percebeu que a dinâmica a que se direciona a retomada tem como foco a reconstrução de um povo e de seu território, destacando razões históricas, políticas e cosmológicas. "No caso de Serra do Padeiro, estratégias de resistência historicamente engendradas pelos Tupinambá – beneficiadas pelo profundo conhecimento territorial do grupo e pela mediação dos encantados" (Alarcon, 2013, p. 112).

Na organização pela retomada territorial, Alarcon (2013, p. 117) destaca alguns elementos apontados pelos indígenas como vantagens comparativas em relação aos não-índios: "o profundo conhecimento dos primeiros sobre o território e o nível de organização da aldeia". Consideram também os povos indígenas o consentimento dos encantados, um dos elementos essenciais para todas as decisões pensadas no sentido da retomada.

O processo de retomada desemboca em constantes episódios de violência, na maioria dos casos, em forma de intimidação e de perseguição de indígenas que estão à frente da organização pela retomada. Assim, mesmo diante dessa ofensiva, os indígenas costumam criar estratégias para a resguardar a segurança do seu povo.

De todo modo, as retomadas étnicas e territoriais ocorridas no Brasil e principalmente no Nordeste estão associadas "a política de ausência do Estado em garantir a demarcação e regularização das áreas ocupadas e das que estão em vias de ocupação por recentes grupos ressurgidos", como explicam Nascimento e Oliveira (2021, p. 41). Logo, o movimento pela afirmação e pelo fortalecimento da identidade étnica no processo de retomada desemboca em formas de resistência e de enfrentamento com o Estado, na busca de políticas públicas que respondam às necessidades coletivas das comunidades.

Considerações finais

No território Guerém, o foco coletivo está sobre a retomada da identidade étnica, que os indígenas destacam em luta, ou seja, de retomar aquilo que foi tirado. Nesse cenário de recuperação da história, a manutenção da memória coletiva ancestral em torno dos saberes locais e da cultura tem sido demonstrada nas comunidades do distrito como forma de reorganização e fortalecimento da identidade étnica e local, principalmente através dos saberes tradicionais locais. Estes estão muito presentes por meio do uso das folhas e ervas medicinais, que fazem parte do dia a dia das comunidades no distrito Guerém; da cultura do urucum, que é uma planta que faz parte da tradição e da memória indígena e é cultivada na produção de corante e utilizada em várias receitas no distrito; da pesca artesanal de jangada com técnicas de preparo específicas das comunidades, da produção do artesanato e demais saberes que fazem parte da memória e da cultura local.

Nesse processo de retomada da identidade étnica Guerém, a educação escolar local tem sido um dos principais temas debatidos na comunidade. São levantados muitos questionamentos sobre o fato de que a educação escolar local não abarca a história, a cultura local e, principalmente, os saberes tradicionais produzidos na comunidade. Esse cenário da

educação escolar, de modo geral, tem sido alvo de disputa pelos povos tradicionais, no sentido de situar a educação escolar como espaço de valorização e de fortalecimento da e da memória acerca da presença indígena no território Guerém, ganham notoriedade as mobilizações em torno da retomada e da reelaboração da identidade étnica local, sendo os saberes tradicionais um marcador diacrítico acionado pela comunidade, situado como um dos pilares do processo de retomada da identidade étnica.

Referências

ALARCON, Daniela Fernandes. A forma retomada: contribuições para o estudo das retomadas de terras, a partir do caso Tupinambá da Serra do Padeiro. **Ruris**, v. 7, n. 1, p. 99-126, março, 2013.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos e saberes da tradição**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

ALMEIDA, Mauro W. B. de. Alguns aspectos do pensamento de Manuela Carneiro da Cunha. *In*: LÉPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Manuela Carneiro da Cunha:** o lugar da cultura e o papel da antropologia. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011. p. 41-50.

BARTH, Fredrik. Etnicidade e o Conceito de Cultura. **Antropolítica**, n. 19, p.15-30, 2005.
BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papeis no cenário cultural e político. Tradução de Sergio Paulo Benevides. **Mana: Revista de Antropologia Social**. v. 12, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100002. Acesso em: 5 set. 2021.

BARTOLOMÉ RUIZ, Castor M. M. Os Paradoxos da Memória na Crítica da Violência. *In:* BARTOLOMÉ RUIZ, Castor M. M (Org.). **Direito à justiça, memória e reparação**: A condição humana nos estados de exceção. São Leopoldo: IFIBE, 2012.

BRASIL. Medida Provisória nº. 2.186-16, de 23 de agosto de 2001. Regulamenta o inciso II do § 1o e o § 4o do art. 225 da Constituição os arts. 1o, 8o, alínea "j", 10, alínea "c", 15 e 16, alíneas 3 e 4 da Convenção sobre Diversidade Biológica, dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, a repartição de benefícios e o acesso à tecnologia e transferência de tecnologia para sua conservação e utilização. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil],** Brasília, DF, v.138, n.163-E, 24 ago. 2001. Seção 1, p.11-14.

BRASIL. Decreto n. 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Diário Oficial da União**, 8 fev. 2007, Seção 1, p. 316.

BRASIL - MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. "**Convenção sobre Diversidade Biológica** – Conferência para Adoção do Texto Acordado da CDB – Ato Final de Nairobi". Brasília. 2000, 60p.

BRASIL. **Lei 13.123, de 20 de maio de 2015** que regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo

10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica, promulgada pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade; revoga a Medida Provisória nº 2.186-16, de 23 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13123.htm. Acesso: jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.772, de 11 de maio de 2016. Regulamenta a Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015, que dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de maio de 2016.

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

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: Editora da UnB, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Ligeti. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP,** v.75, p. 76-84, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i75p76-84.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Ligeti. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. Conhecimentos, práticas tradicionais e a etnoconservação da natureza**. Revista Diálogos de Saberes Socioambientais**: desafios para epistemologias do Sul. vol. 50. Paraná: UFPR, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/dma.v50i0.66621. Acesso em: 15 jul. 2021.

FERES, Marcos Vinício Chein; CUCO, Pedro Henrique Oliveira; MOREIRA, João Vitor de Freitas. As origens do marco legal da biodiversidade brasileira: As políticas de acesso e remessa. **Revista da Faculdade de Direito UFG**, v. 42, n. 3, p.35-64, set./dez. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

KAINGÁNG, Lucia Fernanda Jófej. **A proteção legal do patrimônio cultural dos povos indígenas do Brasil.** [S.l.: s.n., 2006] 24 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Entrevista**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z71a0fi0D04. Acesso em: 15 jul. 2020.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução Tania Pellegrini – Campinas, SP: Papirus, 1989.

NASCIMENTO, Washington Santos; OLIVEIRA, Renata F. Retomadas da identidade étnica e territorial indígena no sudoeste baiano: um direito garantido, porem negado. *In:* NASCIMENTO, Washington Santos (Org.). **Antônia Onça e o mestre em amansar Brancos**: trajetórias e saberes indígenas e africanos no sertão da Bahia. 1ed. Rio de Janeiro: Faberj e Autografia, 2021, v. 1, p. 29-59.

OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. **MANA – Revista de Antropologia Social**, v.4, n.1, p. 47-77, abr. 1998.

OLIVEIRA, Renata F. Planalto da conquista indígena: retomada da identidade étnica e territorial no sudoeste da Bahia (o caso dos Paneleiros Mongoyó). *In*: SANTOS, Ana Maria Carvalho dos; REIS, Maíra Lopes dos (Orgs.). **As cores e o sangue**: memórias e resistência no Brasil rural. 1ed.Feira de Santana: Zarte, 2022, v. 1, p. 131-172.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais.** Genebra: OIT, 1989.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFFE-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Manuela se escreve entre aspas. *In*: LÉPINE, Claude; HOFBAUER, Andreas; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Manuela Carneiro da Cunha**: o lugar da cultura e o papel da antropologia. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011. p. 31-39.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

TOLEDO, Victor Manuel Manzur; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A memória biocultural:** a importância ecológica das sabedorias tradicionais. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ, 2015.

VIEIRA, Rafael Luiz de Albuquerque. **Nesse lugar tem aldeia:** os conhecimentos tradicionais e a retomada da identidade étnica Guerém. 123f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2023.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo**. A inconstância da alma selvagem.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

X

SOBRE MODOS INDÍGENAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA: O CASO DOS POVOS INDÍGENAS DO NORDESTE BRASILEIRO

José Valdir Jesus de Santana
Lívia Alessandra Fialho da Costa

Introdução

Neste capítulo apresentamos e analisamos algumas experiências e estratégias de *apropriação* da escola por parte de indígenas do Nordeste brasileiro, tendo como referência os povos indígenas Wassu-Cocal, localizado na zona da mata alagoana, Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios (AL), Potiguara da Paraíba e Pitaguary, Tremembé, Tapebas e Jenipapo-Kanindé do Ceará.

O recorte apresentado neste texto resulta de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, entre março de 2023 a março de 2024, no estágio de pós-doutorado[1], sob supervisão da Drª Lívia Alessandra Fialho da Costa. Na pesquisa em questão buscou-se identificar e avaliar a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação do Nordeste do Brasil, nas áreas de Antropologia e Educação, que tem como objeto de estudo a educação escolar entre os povos indígenas do Nordeste, no sentido de compreender os modos, as formas e processos de *apropriação* da escola pelos povos indígenas dessa região.

Tratou-se de uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), de abordagem qualitativa (Mattar; Ramos, 2021), que se utilizou da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016; Amado; Costa; Crusoé, 2017) para a organização e análise dos dados. Do material empírico realizou-se uma análise descritiva qualitativa, conforme Soares (2022).

A interculturalidade e as escolas indígenas

Luciano (2013) chama a atenção para a capacidade e agência dos indígenas e para suas estratégias de *apropriação* de uma política pensada para os indígenas, em um "campo de possibilidades (Velho, 2003), ou seja, a partir da capacidade das pessoas "manipularem" em seu proveito as situações e experiências por ela vivenciadas, tais como ocorreram no contexto da educação escolar. Dessa forma, e em diferentes contextos, os modos de *apropriação* da escola pelos povos indígenas imprimem "sentidos diversificados [...] aos conhecimentos ali adquiridos" (Paladino; Czarny, 2012, p. 15), de forma que

[1] Agradecemos à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelos recursos concedidos para a realização da pesquisa.

> A noção de *apropriação* da escola, [...] ainda que mantenha a ideia de que se trata de uma instituição alheia às práticas culturais de muitas comunidades, se refere e esses modos diferentes e comuns gerados em distintos contextos de negociação, adaptação e confrontação das mensagens da escola e daquelas das comunidades indígenas diante de temas como o *saber, aprendizado, ser uma pessoa e ser uma comunidade (*Paladino; Czarny, 2012, p. 19).

Tal noção de apropriação implica, também, na formulação de sentidos acerca de como os conhecimentos indígenas e não indígenas entram em relação e como são negociados/agenciados no contexto escolar, o que também implica em compreender os sentidos de interculturalidade mobilizados nessa construção. Se por um lado o conceito de interculturalidade instaura e produz impactos nas políticas educacionais contemporâneas, tanto as voltadas para contextos indígenas quanto às direcionadas para contextos não indígenas[2], diversos autores, da antropologia, da educação e de outras áreas do conhecimento têm se dedicado a uma reflexão mais crítica acerca desse conceito e dos resultados, teóricos e práticos, que se desdobram nos modos como a educação é instituída como política pública.

Collet (2006) já demonstrou como as políticas de educação intercultural formuladas no final do século XIX e no decorrer do século XX impactaram as populações indígenas do continente americano. Segundo a autora, "o projeto assimilacionista, promovido pelo governo americano, principalmente no período de final do século XIX e início do século XX, teve como um de seus pilares básicos o programa educacional indígena" (2006, p. 116). Passando por diferentes fases, esse modelo de educação, mesmo quando "[...] tinha como princípios a valorização da cultura "nativa" e o desenvolvimento das populações indígenas" (p. 117), através do ensino bilíngue, tinha como fundamento último a integração/assimilação dos indígenas à ideologia nacionalista. No caso do Brasil, o modelo de escola empreendido pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910-1967) e pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, no século passado, não se distanciou desse ideário, de modo que, a partir da década de 1970, os povos indígenas e suas organizações lutarão pela construção de uma "modelo de escola" que estivesse a serviço de suas demandas e aspirações, como demonstraram Ferreira (2001), Lopes da Silva (2001), Cohn (2005, 2014), Luciano (2013), Grupioni (2008), Cohn e Santana (2016), entre outros pesquisadores da temática.

Nesse novo contexto, em especial a partir da década de 1990, os indígenas e o estado brasileiro colocarão em operação, tanto no sentido normativo quanto no que concerne as muitas experiências de educação escolar, uma nova perspectiva de educação, cujos fundamentos e princípios se assentarão nas ideias/conceitos de interculturalidade, diferença, especificidade, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo (Brasil, 1998, 1999, 2012; Grupioni, 2008).

> Na perspectiva das comunidades originárias, a escola indígena intercultural deveria ajudar na compreensão da lógica de pensamento e funcionamento da sociedade moderna envolvente. Isso porque os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti e operandi* dos

[2] A perspectiva de educação intercultural orienta a Lei n. 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica. A lei em questão alterou a 10.639/2003, que tornou obrigatório, ao longo da Educação Básica, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

> conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti e operandi* dos colonizadores. Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante (Baniwa, 2019, p. 61).

É preciso considerar, em acordo com Paladino e Czarny (2012, p. 21), que "uma política epistêmica da interculturalidade" precisa dialogar "com as epistemologias políticas e críticas", nos possibilitando "[...] indagar os modos como a ciência – enquanto pilar do projeto da modernidade/colonialidade – tem contribuído para a manutenção de uma ordem hierárquica e de uma hierarquia racial sustentada no homem branco e europeu como modelo". Dessa forma, não se trata de construir, no sentido prático e discursivo, qualquer interculturalidade, posto que, como afirma Baniwa,

> [...] a ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética. A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador (Candau, 2000). Aqui o discurso de interculturalidade é usado para encobrir, esconder, mascarar e, no máximo, amenizar os efeitos da colonialidade, materializada por meio de práticas de exclusão, injustiça, desigualdade, violência e racismo contra os sujeitos coletivos que se negam e resistem a sucumbir e aderir de forma subalterna aos modos de vida da sociedade capitalista profundamente predatória, anti-humana e antiespécies (2019, p. 60-61).

Defendemos, em diálogo com as epistemes decoloniais e com as formulações de Catherine Walsh (2009), a perspectiva da interculturalidade crítica, que chama a atenção para o fato de que não se trata de sair em defesa da simples relação entre grupos e de suas práticas culturais. Trata-se, antes, de explicitar os processos de "[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados" (Walsh, 2009, p. 23). Ademais, segundo Sacavino e Candau,

> Além da educação escolar indígena, que certamente é uma referência que está na origem do conceito e sua evolução, outros grupos contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade. Entre eles, podemos mencionar os movimentos negros latino-americanos, as experiências de educação popular realizadas ao longo de toda a América Latina, particularmente a partir dos anos sessenta, assim como o fato de, ao longo de 1980 e 1990, inúmeros países latino-americanos terem reconhecidos em suas Constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Como

> consequência, políticas públicas na área educativa precisaram contemplar as diferenças culturais (Sacavino; Candau, 2020, p. 17).

As autoras ponderam que "a interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais" (Sacavino; Candau, 2020, p. 19). Nesse sentido, "a interculturalidade crítica é prática política alternativa à geopolítica hegemônica, monocultural e monorracional de construção do conhecimento, de distribuição do poder e de caráter social" (Sacavino, 2020, p. 37).

No caso das populações indígenas, especialmente do Nordeste brasileiro, que se empenham, mesmo com muitas dificuldades, em construir projetos e políticas de educação escolar interculturais, torna-se necessário identificar e compreender os processos de "indigenização" (Sahlins, 1997, 2004; Carneiro da Cunha, 2014) da interculturalidade, em cada contexto em que a escola é mobilizada, de forma a demonstrar, como temos defendido, as formas de sua apropriação por parte dos indígenas, o que demanda atentar para questões que mobilizam o campo da educação escolar em contexto indígena, a exemplo da "cultura", "tradição", identidade, conhecimento, currículo, formação de professor, entre outros aspectos. No limite trata-se de compreender, como em cada contexto, a escola ganha sentido e como os indígenas, através de *suas políticas*, se apropriam dessa instituição.

Clarice Cohn (2014) chama a atenção para o fato de que se o estado brasileiro construiu políticas de educação escolar para os indígenas, através de suas normativas, os indígenas, através de suas políticas, ou seja, de uma *política indígena*, demandam a construção de escolas a partir de seus próprios interesses. Por isso, segundo a autora, "[...] por razões diversas, e de modos diversos, a maior parte da população indígena no Brasil tem demandado escolas e, em diversos lugares é hoje impossível "levantar uma aldeia" sem que se garanta para ela uma escola" (p. 314).

Na seção que segue, apresentaremos algumas dessas experiências e estratégias de *apropriação* da escola por parte de indígenas do Nordeste brasileiro.

Sobre modos indígenas de apropriação da escola: o caso dos povos indígenas do Nordeste brasileiro

A pesquisa de Pereira (2014), realizada junto ao povo Wassu-Cocal, localizado na zona da mata alagoana a 84 km da capital Maceió, e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, teve como objetivo analisar a construção do conceito de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal, especialmente entre os/as professores/as indígenas e as lideranças, a partir de um estudo etnográfico, realizado entre maio e dezembro de 2013, na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira. Contudo, a autora destaca que a concepção de educação escolar formulada por esse povo envolve diferentes agentes, a exemplo dos estudantes, famílias, comunidade e o próprio Estado. No caso desse último, os documentos oficiais, entre os quais a Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/1997), a Lei de Diretrizese Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001- 2010; PNE/2011-2020) e, no caso específico dos Wassu-Cocal, o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE/2006-2015) têm contribuído para essa formulação de sentidos.

Através da etnografia, Pereira (2014) demonstrou que a concepção de Educação Escolar Indígena entre os Wassu-Cocal resulta da inter-relação dos diferentes agentes, por meio da apreensão e construção dos etnoconhecimentos, construídos em espaços diversos na aldeia. A pesquisa também apontou que a inserção dos professores indígenas no nível superior tem modificado positivamente a prática docente e a dinâmica social da aldeia, posto que suas ações têm impulsionado os agentes envolvidos na escola a começarem a se reconhecer nesta luta por uma escola e educação indígena diferenciada. Dessa forma, "[...] os/as professores/as indígenas Wassu-Cocal têm se apropriado da universidade e/ou dos cursos de licenciatura indígena com o objetivo de revitalizar a sua cultura, pois são os responsáveis perante os demais agentes sociais da aldeia pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena Wassu-Cocal" (2014, p. 143). Ademais,

> A Etnografia do cotidiano escolar possibilitou ainda compreender que a escola indígena é um universo singular, pois nela perpassam os objetivos específicos de seu povo. Ao realizar uma incursão na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveira, realizei uma incursão na identidade que se constitui em seu espaço, a identidade indígena Wassu-Cocal. Entrevistar os/as professores/as indígenas, as lideranças e os pais fizeram com que eu enxergasse com nitidez este aspecto e o verdadeiro sentido atribuído à escola, o de lugar de criação, reprodução e manutenção dos etnoconhecimentos e do modo de ser Wassu-Cocal (Pereira, 2014, p. 149).

A escola entre os Wassu-Cocal reafirma o seu modo de ser é considerada o lugar onde se vive e se pratica a cultura. É nesse contexto que "o/a professor/a indígena ocupa um papel de destaque frente à comunidade como professor-liderança, por ser um dos principais agentes na formação da identidade das futuras gerações de seu povo" (2014, p. 150). No mesmo sentido, "as narrativas dos/as professores/as indígenas e das lideranças Wassu-Cocal revelaram que o Toré, sobretudo o Ouricuri, são concebidos como *lócus* de formação da identidade" (2014, p. 150) desse povo e é por isso que os conhecimentos construídos através das práticas do Toré e Ouricuri devem perpassar a escola indígena. Como afirma Pereira (2014, p. 150), "são estes *lócus* que constituem a identidade étnica do povo Wassu-Cocal. [...] Por essa razão, o Toré e o Ouricuri são concebidos como prática pedagógica entre os/as professores/as".

A pesquisa de Oliveira (2019), realizada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Alagoas, teve como objetivo analisar o processo de construção e desenvolvimento da educação escolar entre os Xukuru-Kariri da Aldeia Fazenda Canto, em Palmeira dos Índios, Alagoas, tendo como referência as mudanças políticas, sociais e culturais impulsionadas pelo "processo de territorialização", com atenção à reelaboração cultural realizada na escola, orientada pela atual ênfase na etnicidade. A análise empreendida pelo autor concentrou-se na compreensão de como o povo Xukuru-Kariri constrói e projeta a instituição escolar a partir das experiências vivenciadas e conforme suas expectativas, construídas através da interação e diálogo com diferentes agentes e agências. A pesquisa de campo foi realizada entre setembro de 2017 e julho de 2018 e teve como campo empírico a Escola Estadual Pajé Miguel Celestino da Silva, pertencente à rede estadual de ensino.

A educação escolar, segundo o autor, tem sido apropriada pelos Xukuru-Kariri, através da "circulação de diferentes agentes e, em decorrência, de fluxos de conhecimentos

gerados em diferentes tradições que, com o passar do tempo, são apropriados, reelaborados e entendidos como pertencentes à tradição indígena" (2019, p. 55). Dessa forma,

> A apropriação da escola e os discursos acionados pelos atores sociais são produzidos na interação com múltiplos agentes. A "etnificação" da instituição é desse modo entendida como resposta às circunstâncias históricas e políticas em que eles se encontram e um processo constante. A construção e a apresentação da diferença étnica são vividas cotidianamente entre os Xukuru-Kariri, fazendo emergir o que eles chamam de "resgate cultural". A padronização de discursos sobre a necessidade de "resgate cultural" e "valorização cultural" entre professores indígenas, pais, lideranças e diferentes membros do grupo, a construção de uma agenda de eventos a serem realizados na escola (assembleias, oficinas de formação política, encontro de jovens) e a relevância dada ao *toré* nas atividades escolares, somados aos processos de retomada de terra que aparecem no projeto político pedagógico constituem atividades que o grupo vem desenvolvendo e resultam de estratégias elaboradas a partir de suas experiências, marcadas por relações de poder assimétricas e constantes ameaças aos seus direitos (Oliveira, 2019, p. 55).

Além dos aspectos já ressaltados, Oliveira (2019, p. 56) afirma que a escola, para o povo Xukuru-Kariri, é percebida como um espaço para a afirmação étnica, que contribui para o fortalecimento da unidade política e, por isso, é um "espaço de discussão privilegiado de questões indispensáveis para a manutenção física e sociocultural do grupo". Nesse processo, a escola é apropriada e reelaborada como "diferenciada" por diversos membros do grupo e considerada como um "instrumento de preparação política, especialmente num contexto caracterizado por constantes violações do que lhes é legalmente garantido". Ou seja, "o que está em jogo para os Xukuru-Kariri é a aquisição de conhecimentos que contribuam para a luta por direitos e, ao mesmo tempo, forneçam instrumentos para melhor se posicionarem nessa arena" (p. 60).

As escolas indígenas, dentre elas a escola dos Xukuru-Kariri, pensadas como "espaço de fronteira" (Tassinari, 2001), são concebidas como espaços de "circulação de diferentes fluxos culturais que são acessados, selecionados, articulados e ressemantizados pelos membros do grupo para resolver tensões e atualizar suas estratégias" (Oliveira, 2019, p. 101). Entre os Xukuru-Kariri esses fluxos culturais são produzidos e resultantes da "interação entre atores sociais e diferentes agentes (professores indígenas, professores não indígenas, agentes de Estado, pesquisadores, membros do CIMI, etc.) e as interpretações desses fluxos culturais decorrem das experiências individuais e dos estoques de conhecimentos dos indígenas" (p. 101).

A pesquisa de Oliveira (2016) foi realizada junto ao povo Pitaguary[3], do estado do

[3] Segundo Oliveira (2016, p. 14), "O povo Pitaguary tem seu território demarcado em dois municípios, Maracanaú e Pacatuba, fixando residência nesta paragem desde o século XVII (STUART FILHO *apud* PINHEIRO, 1999). O registro sobre sua presença foi inclusive constatada por Freire Alemão no ano de 1857, onde definiu a população de Pacatuba como "acaboclada", quando passando pela região (DAMASCENO, 1961). Seu território atual possui uma área total demarcada de 1.735 hectares e contempla seis comunidades, denominadas Aldeia do Horto, do Olho D'Água, Aldeia Nova, do Santo Antônio e Central, no município de Maracanaú e da Monguba em Pacatuba. Os Pitaguary de Monguba estão localizados no lado leste desta Serra em uma população de 557 índios".

Ceará, e buscou compreender como a Escola Itá-Ara elabora a construção da "cultura" desta etnia e como fortalece o sentimento de pertencimento desse povo. A metodologia utilizada envolveu a observação direta, entrevista semi-estruturada, realizada com nove profissionais da escola, e com três lideranças Pitaguary.

> Ainda como recurso metodológico e com o fim de adquirir mais dados foram elaborados uma atividade escolar e um questionário. Tal estratégia se deveu pela quantidade significativa de alunos que não são da etnia estudando na escola Itá-Ara. Nas turmas de terceiro ao quinto ano do ensino fundamental foi aplicada uma atividade que evidenciasse como estes alunos percebiam a cultura Pitaguary. Para as turmas do sexto ao nono ano foi elaborado um questionário que buscava perceber, através das respostas, a perspectiva destes sobre a educação indígena. Um questionário também foi aplicado entre os professores da Itá-Ara e visava obter as impressões destes sobre a cultura e a identidade Pitaguary (Oliveira, 2016, p. 17).

Conforme Oliveira (2016, p. 26), "a escola diferenciada Ita-Ara" tem se tornado uma ferramenta de politização da identidade, especialmente no tocante à afirmação da cultura Pitaguary e no reconhecimento da "luta" desse povo. Ademais, na escola são acionados e ensinados os marcadores diacríticos definidores de sua cultura, como "a pintura corporal, identificada pelos próprios como diversa das outras etnias" (p. 27), além da dança do Toré.

Em uma análise mais crítica acerca da situação escolar, Oliveira (2016) chama a atenção para aspectos considerados importantes e que são, quase sempre, objeto de reflexão pelos próprios indígenas: *o primeiro* diz respeito à falta de formação docente e o baixo rendimento escolar dos estudantes, explicitado a partir das avaliações realizadas pelo Estado. "Tal situação leva gradativamente a saída de estudantes da etnia da escola. Na palavra de alguns profissionais da escola, os responsáveis pelos alunos não viam a escola indígena como uma instituição de ensino que conseguia transmitir o conhecimento aos alunos" (2016, p. 145). *O segundo*, que está relacionado ao baixo rendimento escolar, faz com que as disciplinas consideradas "específicas", "diferenciadas" sejam preteridas, de forma que "as disciplinas de cultura, arte e expressão corporal são às vezes substituídas com o intuito de que o aprendizado do ensino regular tenha os êxitos esperados" (p. 146), sobretudo nas disciplinas de Português e Matemática. Contudo, segundo o autor,

> Apesar dessa situação de detrimento das disciplinas diferenciadas, os profissionais da escola buscam outras formas de apresentar soluções para desenvolver o ensino sobre a cultura Pitaguary através da escola. Esse trabalho educacional é pretendido pelas apresentações culturais na própria escola e pelos eventos pertinentes a sua própria etnia, como a festa da Mangueira Sagrada e da Bananeira, mas também por atividades culturais que ocorrem com maior frequência, como a sexta cultural e a acolhida. [...] Noto que as disciplinas específicas são o início para o entendimento sobre a etnia, mas são os eventos que externalizam esse conhecimento adquirido. A elaboração das danças, a confecção do artesanato, a elaboração do artesanato, propicia um aprendizado que apenas essa escola desenvolve na região (2016, p. 146).

As aulas de campo são também consideradas essenciais para o aprendizado cultural. As danças e a confecção de artesanato reelaboram o sentido de pertença e identidade.

> Dessa maneira a noção do que é ser índio pode ser elaborada a partir de outros centros educativos, como na aula de campo ou na narração de uma história sobre a árvore de livros, ou ainda na elaboração do arco e flecha, elementos que são a prática vívida da cultura e que colabora com o sentimento de pertencer a uma população que se sente diferente, apesar da população que a circunda. Esses elementos podem ser melhor percebidos através da dança do Toré, mas pode ser também apreendido nas pinturas que estão presentes nas paredes da escola, que mesmo estando estáticas, em silêncio, dizem muito sobre aquele espaço (Oliveira, 2016, p. 147).

A pesquisa de Pereira (2018), realizada junto ao povo Tremembé do Ceará, teve por objetivo conhecer, analisar e compreender o ensino diferenciado praticado pelos Tremembé de Almofala, mais especificamente o Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS). A pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. Do ponto de vista teórico, a pesquisa dialoga com o campo da decolonialidade, com a interculturalidade crítica e com a Perspectiva Eco-Relacional[4] - PER. "O olhar a partir das lentes da PER nos levou, por conseguinte, a buscar compreender a teia de relações e significados existentes entre o povo Tremembé, a educação escolar diferenciada, o movimento indígena e a descolonialidade" (2018, p. 14). Para a produção dos dados, a autora utilizou-se do diário de campo e de registros em áudio, vídeo e imagem, entrevista semi-estruturada e informações não verbais. Além da observação em campo e das entrevistas realizadas, utilizou-se os trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos licenciados no Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) como fonte de informação para a investigação. As entrevistas foram realizadas com lideranças Tremembé que atuaram como docentes no MITS.

Pereira (2018) afirma que os Tremembé almejam uma escola que respeite a cultura e "o jeito de ser" do povo, o que implica em construi-la de forma coletiva e comunitária. As práticas pedagógicas encaminham-se no sentido da "contextualização do ensino" e da "valorização dos saberes e dos elementos culturais específicos desse povo" (p. 57), o que demandou, também, uma formação específica para os educadores indígenas.

> Assim, em 2001, foi criado o primeiro curso de formação de professores, em nível médio, o qual foi nomeado Magistério Indígena Tremembé (MIT). Este ajudou a fortalecer o coletivo de educadores indígenas Tremembé e, ainda mais, os saberes contextualizados da aldeia. Em 2006, dando sequência às formações dos educadores indígenas Tremembé, foi realizado o Magistério Indígena Tremembé de nível Superior (MITS) (Pereira, 2018, p. 58).

[4] Essa perspectiva, segundo Pereira (2018, p. 12), "possibilita a compreensão das diversas dimensões do campo de estudo, tais como, ambientais, culturais, afetivas, espirituais e sociais". Trata-se, segundo Figueiredo (2010, p. 15 *apud* Pereira, 2018, p. 12), de "[...] assumir o compromisso e a responsabilidade de reconhecer amorosamente a necessidade de reintegração entre tudo e tod@s; desvelar os processos de opressão-colonialização e atuar no sentido da libertação-descolonialização [...]".

A autora afirma que as escolas diferenciadas Tremembé e o MITS têm contribuído para a construção de um projeto de educação intercultural crítico e decolonizante. Nesse sentido, "a escola tem papel fundamental no processo de afirmação, valorização, resgate e transmissão dos saberes e da cultura própria desse povo" (2018, p. 58). Para os Tremembé, a escola nasceu da luta e deve se voltar para a luta.

Segundo Pereira (2018), "a realização do MITS, bem como a formação da sua primeira turma, resultou em fortalecimento da busca por garantia de direitos da etnia" (p. 74). Outro aspecto relevante é que o curso foi realizado em "regime diferenciado", ou seja, nas comunidades Tremembé, "o que permitiu que o curso não fosse direcionado somente para aqueles que estavam oficialmente matriculados, mas também para os membros das comunidades. A participação deles nas aulas eram não somente permitidas como também estimulada" (p. 75). Dessa forma, a Educação Escolar Diferenciada Tremembé tem sido construída com engajamento social e com compromisso político, estando a serviço da construção da autonomia desse povo, "a partir da valorização e da promoção dos seus valores culturais" (p. 76).

Aires (2005), em sua pesquisa de doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, procurou entender as razões pelas quais os tapebas, grupo indígena que reside no Município de Caucaia, no Estado do Ceará, querem uma "escola diferenciada". O trabalho de campo intensivo teve início no mês de abril e se estendeu até julho de 1999, "com observação e registros sistemáticos de vários aspectos que envolviam a escola" (p. 3). Após essa fase, o autor realizou visitas esporádicas ao campo até 2004. Participou, também como como docente no Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé.

Segundo Aires (2005), as "escolas diferenciadas" dos tapebas só podem ser compreendidas, relacionalmente, se situadas nos discursos e práticas tapebas marcados pelas situações de racismo, pela luta por direitos associados ao território, à saúde e educação, assim como pela implementação de um ideário vinculado à educação escolar indígena instaurado oficialmente no Brasil desde os princípios da década de 1990, quando o estado brasileiro, a partir das demandas dos movimentos indígenas, instituiu um "modelo" de educação escolar específico, diferenciado e intercultural.

> As escolas diferenciadas são, portanto, uma tentativa de reconhecimento público de que "os tapebas agora têm valor", como alguns índios dizem, ou de que a "cultura" e a "memória" estejam "vivas" e, nestes casos, oferecendo uma resposta institucionalizada aos atos de racismo e procurando instituir direitos à medida em que se vinculam à ideia de "índio" (Aires, 2005, p. 132).

Os tapebas apontam que o aparecimento das escolas se deve à necessidade de "lutar" contra a "discriminação" que as crianças indígenas enfrentam nas "escolas dos brancos", a "necessidade de resgatar a cultura", ao fato das crianças "não se assumirem como índios" e a importância de "conhecer a realidade lá de fora". Nas escolas, os tapebas instituem a sexta-feira como o dia da "aula cultural" e ensinam os seus filhos a dançar o Toré e a fazer o artesanato. Essa reivindicação é mediada pela intervenção das agências governamentais e não governamentais que têm postulado um repertório de temas a respeito da escolarização dos índios (Aires, 2005).

Falcão (2017) realizou sua pesquisa de mestrado junto ao povo Potiguara da Paraíba, com o objetivo de analisar, a partir dos olhares dos educandos indígenas, da modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA, como a escola no seu cotidiano, promove a valorização da sua cultura e afirmação da sua identidade. Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo estudo de caso, realizada em duas escolas do município de Baía da Traição: A Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Azevedo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Matias Freire. A produção dos dados deu-se a partir do uso da entrevista, realizada com estudantes da EJA.

A partir das entrevistas realizadas com os estudantes indígenas da EJA constatou-se que as escolas pesquisadas têm empreendido um esforço no sentido de valorização da cultura e da identidade dos estudantes, a partir "do ensino da língua tupi, do toré e das pinturas indígenas" (Falcão, 2017, p. 93). Para a autora, [...] mais importante do que constatar a presença desses elementos na escola, foi perceber como os educandos se apropriam deles e percebem a relevância deles na construção e afirmação de suas identidades" (p. 93). Essas práticas empreendidas pelas escolas, "além de promover o fortalecimento da identidade indígena, gera também uma aprendizagem significativa, ao possibilitar que o cotidiano dos educandos seja trazido para o ambiente escolar" (2017, p. 93).

Por fim, segundo Falcão (2017), os educandos indígenas da EJA, ao vivenciarem o cotidiano das escolas, percebem os elementos de sua cultura nas atividades por elas desenvolvidas, de forma que, ao fortalecer a identidade indígena, a escola também se fortalece.

A pesquisa de Santos (2021), indígena Potiguara, também foi desenvolvida entre os Potiguara, e teve como objetivo geral analisar a formação de professores indígenas Potiguara/PB e a experiência pedagógica diferenciada na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, localizada na Aldeia São Francisco, no município da Baía da Traição/PB, na perspectiva teórica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. A investigação se configurou como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como fundamento teórico a perspectiva da educação popular em diálogo com o campo da educação intercultural decolonial.

Santos (2021) destaca que os processos educativos Potiguara têm se constituído em formas de resistência desse povo. Dessa forma, os elementos religiosos e culturais, a exemplo do ritual do Toré e das pinturas corporais, "[...] adentraram no âmbito da educação escolar das aldeias mediante a afirmação de saberes indígenas que estão relacionados ao Movimento Indígena" (p. 42). Foi a partir da luta pela retomada do território ancestral que os Potiguara ampliaram as lutas pelo direito a uma educação diferenciada e intercultural.

Em relação à escola onde a pesquisa foi realizada, o autor afirma que o currículo atende às especificidades culturais do povo Potiguara, através de disciplinas como o Tupi, Etnohistória, Arte e Cultura, que têm por objetivo despertar no estudante o interesse e o comprometimento pela manutenção da cultura indígena. Ademais, "através da Pedagogia de Projetos, a escola trabalha os conteúdos curriculares contextualizados e voltados à realidade indígena" (2021, p. 51), em que se destacam os seguintes projetos: "Jogos Indígenas Escolares, a Semana de Conscientização Indígena, o Projeto de Intervenção Pedagógica, a Semana Cultural e a Semana Ambiental" (p. 51). No mesmo sentido,

> A oralidade indígena, a conexão com a terra, o conhecimento sobre os fenômenos naturais, a religiosidade, a manipulação das plantas e ervas medicinais, são propriedades sobre as quais os povos indígenas são detentores desse conhecimento e, portanto, trazê-lo para o seio da escola indígena tem sido de grande importância no processo de ensino aprendizagem dos nossos estudantes Potiguara/PB (Santos, 2021, p. 120).

Santos (2021) ressalta que a partir da construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio Pedro Poti, na Aldeia São Francisco, houve uma melhora expressiva na vida da comunidade, tanto no âmbito da educação quanto no que diz respeito ao aspecto profissional, em virtude dos novos empregos relacionados à escola. "Além do mais, foi possível proporcionar aos estudantes indígenas das aldeias circunvizinhas o acesso à mesma e, com isso, permitir que concluíssem o ensino médio" (p. 122). No entanto, há uma diversidade de sentidos e funções atribuídos à escola, expressos nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), como segue abaixo:

> [...] enquanto a professora 'Ara define a escola como um local de pertencimento, luta e resistência, a professora Tatá redefine a escola como não sendo o único local de aprendizagem, considerando a tradição comunitária indígena em que a educação ocorre ao longo da vida em espaços formais e não formais. Em sua fala, a referida professora enfatiza a vivência em comunidade e a sabedoria dos anciãos como fontes também de conhecimentos culturais que juntos vêm contribuir na qualidade de uma educação diferenciada (2021, p. 124).

Um dos desafios que se colocam aos professores Potiguara/PB diz respeito à necessidade de formação específica, inicial e continuada. Por isso, segundo Santos (2021), "faz-se necessário que as universidades públicas e os Institutos Federais criem cursos de Licenciaturas Interculturais e programas de pós-graduação para atenderem à demanda dos professores indígenas Potiguara/PB" (p. 157).

A pesquisa de mestrado de Nascimento (2006), indígena Potiguara, de Cratéus, no Ceará, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e teve como objeto de estudo o espaço político dos debates entre os formadores indígenas (professores e lideranças) acerca do projeto de formação de seus docentes, na proposição e gestão de um ensino escolar diferenciado, e como objetivo geral compreender os diferentes sentidos sobre ser professor indígena e à escola diferenciada nas discussões a respeito das experiências de formação docente vivenciadas no Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, iniciado em 2001 e concluído em 2005 no estado do Ceará. A metodologia da pesquisa fundamentou-se na Sociologia compreensiva, que se utilizou da técnica da entrevista[5] compreensiva para a produção dos dados, de modo que "[...] a investigação se fundou em uma tentativa de diálogo, forjada de forma triangular, entre o sujeito pesquisado, o pesquisador e a teoria" (2006, p. 22).

[5] Para a execução da pesquisa, a autora tomou "como unidade de referência principal as falas de 08 (oito) indígenas que tinham participado da construção e desenvolvimento do curso de formação, assumindo funções nas comissões organizadoras, desde o início até a sua conclusão, sendo 01 (um) professor e 01 (uma) liderança de cada uma das três etnias e 02 (dois) membros da Associação de Professores Indígenas Tapeba (APROINT), entidade proponente do Curso" (Nascimento, 2006, p. 25).

Em relação aos cursos para a formação de docentes indígenas, Nascimento (2006) afirma que tais cursos estavam inseridos no âmbito dos projetos de educação diferenciada, que ganham destaque a partir da década de 1990. "Tais experiências evidenciam a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores não-índios em contextos indígenas (2006, p. 13).

> As experiências anteriores [à década de 1990] no campo da formação de professores índios eram, basicamente, de autoria de agências não governamentais de apoio a esses grupos. No Ceará, as primeiras experiências com a formação desses docentes foram de iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) que, atendendo às diretrizes da política educacional nacional, inicia, em 1998, uma série de atividades pedagógicas voltadas para a formação dos professores indígenas. [...] Emerge, então, um contexto de debates em torno da formação do docente indígena, resultando na criação dos primeiros cursos de formação para estes professores. É neste contexto ainda que a SEDUC, junto aos grupos indígenas, articula a proposta de um curso de formação envolvendo todas as etnias do Ceará. A partir das divergências surgidas nesta proposta, foram criados outros cursos de formação que se contrapunham em muitos aspectos. Em decorrência desse processo, passaram a existir três cursos de formação de professores indígenas no Estado. O primeiro, **Magistério Indígena Tremembé**, ligado à Universidade Federal do Ceará (UFC), realizou-se junto aos índios Tremembé de Almofala (Itarema). O **Curso para Formação de Professores Indígenas,** organizado pela SEDUC, por sua vez, envolveu as etnias Potiguara (Crateús, Tamboril, Monsenhor Tabosa), Tabajara (Crateús, Monsenhor Tabosa, Poranga), Kanindé (Baturité e Canindé), Kariri (Crateús), parte do Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) e Tremembé do Córrego do João Pereira (Acaraú). Finalmente, o **Curso de Magistério Indígena Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé,** ligado à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), envolveu os Tapeba (Caucaia), os Pitaguary (Maracanaú) e parte dos Jenipapo-Kanindé (Aquiraz) (2006, p. 15).

Segundo Nascimento (2006), os sentidos que informam os projetos das escolas diferenciadas, concebidas como espaços privilegiados para a afirmação identitária, explicitam as fronteiras entre os de *dentro* e os de *fora*. O termo/expressão *fora* é usado para nomear os não indígenas e a "escola dos brancos", que se contrapõe ao projeto de escola diferenciada; o de *dentro* é mobilizado para marcar o sentimento de pertença entre os indígenas e aos seus modos de partilhar uma vida em comunidade.

> Assim, na apreensão dos sentidos políticos que informam a constituição das escolas diferenciadas, uma perspectiva de **nós-nós**, orientada por uma lógica identitária essencialista, foi posta ao lado de uma atitude denominada de **nós-outros**, partidária de uma visão relacional, fundada na idéia de troca e na compreensão dos processos de identificação étnica (2006, p. 62).

Além disso, as categorias *dentro* e *fora* fazem referência ao processo histórico de escolarização dos povos indígenas, caracterizado por dois modelos, assim denominados: *educação escolar para os indígenas e educação escolar dos indígenas*. O primeiro diz respeito às experiências de escolarização que tinham como objetivo a assimilação/integração dos indígenas. O segundo movimento se constitui quando os indígenas formulam políticas de

educação e demandam do estado brasileiro escolas que estejam a serviço de seus projetos de sociedade, ou seja, que estejam orientadas pelos princípios da interculturalidade, especificidade, diferença, bilinguismo/multilinguismo e comunitarismo, reafirmando, nesse sentido, o protagonismo dos povos indígenas. No caso do Nordeste brasileiro, os projetos de escola se tornam centrais para o fortalecimento das lutas, das identidades e dos direitos diferenciados dos indígenas, como assevera Nascimento (2006).

> Em consonância com os diversos sentidos das singularidades étnicas reivindicadas, buscar o diferente torna-se o mote na constituição de uma escola que se distancia, em alguns aspectos, do modelo de escola ocidental, predominante no ideário da educação brasileira. Na visão da liderança Rosa, na escola do branco só ensina a ler e escrever, na escola do índio ensina cultura. É, portanto, a partir das imagens da escola do branco que se delineiam outras, contrastivas, representando algo não encontrado nesse modelo de escola. Essas imagens culturais contrastivas da escola do índio, desse modo, opondo-se às figuras da aculturação da escola do branco, traduzem o intuito de fortalecimento do ethos indígena em face de um modo de ser imposto pela sociedade envolvente (2006, p. 64).

É a partir, conforme Nascimento (2006, p. 64), "de um retrato da escola convencional" que os indígenas criaram um projeto de escola diferenciada, com a função de se contrapor às experiências de discriminação e preconceito vivenciados por esses indígenas, de modo que "[...] a idéia do preconceito foi incorporada às práticas e discursos desses grupos étnicos, justificando muitas das suas ações sociais, com destaque para a luta por uma educação escolar específica" (2006, p. 64). Além disso, "a escola diferenciada se apresenta para esses grupos como uma estratégia que visa assegurar a existência, material e simbólica" (p. 65), de modo de ser indígena.

Além das questões já apresentadas, "a escola figura como o espaço não só de aprendizagens de conteúdos disciplinares formais ou dos direitos e deveres, mas também como o lugar onde, sob uma concepção mais pluralizada da cultura, são repassados os diferentes saberes culturais" (Nascimento, 2006, p. 67). Por isso, segundo a autora, nas discursividades indígenas a categoria cultura, agora "indigeneizada" (Sahlins, 2004; Carneiro da Cunha, 2014), assume um papel de destaque, posto que se converte em uma categoria política, a cultura com aspas, assim definida por Carneiro da Cunha (2009). O ensino da cultura na escola "está ligado a um projeto societário indígena" (Nascimento, 2017, p. 377). Ao se converter em uma categoria política, a cultura "[...] serve tanto para expressar a consciência das diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto instrumentalizar as lutas dos povos indígenas" (Nascimento, 2017, p. 377). Nesse campo de lutas, o currículo se transforma em trincheira e é por isso que os indígenas "em suas práticas de educação diferenciada, utilizam o que chamam de suas culturas como conteúdo pedagógico e curricular" (2017, p. 377).

> Assim, tomando o relato de Ana como um exemplo, quando nos diz que *o trabalho do professor indígena é revitalizar a cultura indígena*, vemos os docentes sendo representados como os agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena, processo no qual o conhecimento das tradições locais figura como um dos elementos determinantes da sua prática docente (Nascimento, 2006, p. 69).

Assim, os professores indígenas "realizam o trabalho pedagógico de indigenizar a cultura e, por meio dela, acessar direitos" (Nascimento, 2017, p. 380). Com isso, "a ação educadora de sua prática pedagógica é ampla em objetivos e, desta forma, está impregnada da função social que a comunidade atribui à escola diferenciada" (2006, p. 73).

> [...] constatamos que ser professor(a) indígena é atuar em uma variada gama de espaços socioeducativos, definidos, em grande medida, pelas comunidades. Percebemos, então, a condição polissêmica do ser docente indígena. A compreensão de suas práticas profissionais só é alcançada mediante a observação das diversas imagens e papéis que estes sujeitos representam ou devem representar, sejam como intelectuais, militantes, líderes, dentre outros. Assim, esses elementos, compreendidos no âmbito da ação político-pedagógica e, por conseguinte, inerentes ao ato educativo, configuram-se, na realidade das escolas diferenciadas, como estando inexoravelmente ligados. Além disso, constituem parte vital dos saberes necessários às suas práticas docentes (Nascimento, 2006, p. 78).

Por fim, ressalta-se, conforme apresentado por Nascimento (2006), que o cenário da educação escolar indígena é aquele "de construção e afirmação das identidades diferenciadas, veículo de transmissão cultural, o local de tomada de consciência na luta pela conquista dos direitos sócio-históricos ou, de modo geral, fortalecedor do próprio movimento indígena" (p. 102). A escola diferenciada e o curso de formação foram apresentados como espaços de circulação e revitalização das tradições culturais, centrais para o fortalecimento da luta, da identidade étnica, da conscientização e da luta pela comunidade.

Considerações finais

Como já chamaram a atenção Santana e Cohn (2017), a etnografia das escolas tal como temos praticado na etnologia indígena não se volta a responder a questões que tantas vezes se levanta sobre a escola, sobre suas práticas pedagógicas e a validade e a efetividade de seus ensinos, mas busca seguir os indígenas ao formular as questões de pesquisa. Sendo assim, importantes deslocamentos são feitos, desde a ideia mesmo de formação das pessoas – da formação moral da pessoa e a instrução, a uma formação da pessoa que incide sobre os corpos e nas relações – a ideias sobre coletivos humanos e a territorialidades; desde comensalidade, a parentesco e afinidade; de identidades étnicas a debates sobre a constituição da humanidade e tantos outros exemplos.

Escolas indígenas são construídas para formar outras pessoas, outros coletivos, outras territorialidades, mas também o são para permitir que essas diversidades dialoguem com esta necessidade contemporânea, a da convivência em um Estado nacional – e por isso mesmo, tematizam e praticam o diálogo com os modos de uso das terras e das concepções de cultura tal como praticadas por esse Estado, razão pela qual se tornem muitas vezes o lócus de uma reflexão e de uma construção de identidades étnicas. Fronteiriças, como sugere Tassinari (2001), as escolas indígenas conjugam e fazem se encontrar e se confrontar concepções indígenas e não-indígenas (e estatais) do que são conhecimentos, aprendizagens, educação, currículo, mas também de culturas, diversidade, humanidade e instrução (Santana; Cohn, 2017).

Como vimos, a escola, requerida pelos indígenas, tanto discursivamente quando na prática, tem sido um vetor para o fortalecimento das lutas indígenas por acesso à educação, saúde e território. A escola, ademais, tem atuado na defesa dos territórios indígenas e "levantado a aldeia", como afirmam os Tupinambá (Santana, 2015). Sendo um projeto coletivo, a escola e tudo o que a atravessa (práticas pedagógicas, currículo, formação e papel do professor, entre outros aspectos), devem estar a serviço dos indígenas e dos seus projetos de presente e futuro, que se fazem na tensão e negociação, tanto internamente a cada comunidade indígena, quanto na relação com o estado brasileiro.

Ressaltamos que esses modos de *apropriação* da escola pelos indígenas se constituem em *Pedagogias de Retomadas* (Nóbrega; Barbosa, 2022), que produzem múltiplos efeitos*:* fortalecem identidades e relações de parentesco; reatualiza a memória e a história dos grupos; reelaboram a cultura; produzem novas lideranças e alianças; redefinem o sentido de conhecimento, currículo e práticas pedagógicas; e produzem dinâmicas de socialidade entre humanos e não humanos, a exemplo dos *encantados* (Ferreira, 2011; Santana, 2015; Leboulier-Pavelic, 2021).

Referências

AIRES, Jouberth Max Maranhão Piorsky. **As "escolas diferenciadas" dos índios Tapebas**. 161f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Parecer nº 14, set. 1999.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. *In*: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 9-21.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Ligeti. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n.02, p. 485-515, 2005.

COHN, Clarice. A cultura na escola indígena. *In:* CARNEIRO DA CUNHA, Manuela;

CESARINO, Pedro (orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**: a escola e outros problemas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 313-338.

COHN, Clarice; SANTANA, José Valdir Jesus de. A Antropologia e as experiências escolares indígenas. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, São Luís: EDUFMA, 2016.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In:* GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 115-129.

FALCÃO, Andréa Bezerra. **A escola e a valorização da cultura local e o fortalecimento da identidade indígena Potiguara:** olhares dos educandos indígenas da Educação de Jovens e Adultos do município de Baía da Traição-PB. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.) **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FERREIRA, Sonja Mara Mota. **"A luta de um povo a partir da educação":** Escola Estadual Indígena Tupinambá da Serra do Padeiro. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEBOULER-PAVELIC, Nathalie. Uma gestão escolar compartilhada entre humanos e encantados no Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro (CEITSP). **Maloca - Revista de Estudos Indígenas,** Campinas, SP, v. 4, n. 0, p. 1-24, 2021.

LOPES DA SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.*)* **Antropologia, História e Educação***:* a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo do mundo***:* entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contracapa, 2013.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática**.** Curitiba: CRV, 2021.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago., 2017.

NÓBREGA, Luciana Nogueira; BARBOSA, Lia Pinheiro. Uma Pedagogia das Retomadas: ensinamentos e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp**., Salvador, v. 31, n. 67, p. 248-267, jul./set. 2022.

OLIVEIRA, André Barbosa de. **Escola Itá-Ara:** a afirmação da identidade Pitaguary através da escola diferenciada. 151 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

OLIVEIRA, Italo Dennis de. **"Tem que ser do nosso jeito, não do jeito deles!":** a educação escolar indígena entre os Xukuru-Kariri (AL). 119f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. *In*: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas: Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 13-24.

PEREIRA, Anúsia Pires. **Educação escolar diferenciada indígena Tremembé**: contributos para uma educação descolonizante. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

PEREIRA, Jéssika Danielle dos Santos. **A educação escolar indígena entre os Wassu-Cocal:** algumas pistas sobre a concepção da educação escolar a partir de seus professores. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 12-22.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade**: insurgências. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 35-48.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). **Mana – Revista de Antropologia Social,** vol. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SAHLINS, Marshall**. Cultura na prática.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de**. "A letra é a mesma, mas a cultura é diferente":** a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. 242f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTANA, José Valdir Jesus de; COHN, Clarice. Antropologia, etnografia e educação: questões de/para a pesquisa a partir da etnologia indígena. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 112-138, maio/ago. 2017.

SANTOS, Pedro Lôbo dos. **Morombo'esara Nhebo'e:** O aprender e o ensinar do Professor Indígena Potiguara na Baía da Traição/Paraíba. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SOARES, Carlos José Ferreira. **Análise descritiva qualitativa**. Curitiba: CRV, 2022.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In:* LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal (Orgs.*)* **Antropologia, História e Educação***:* a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra". Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

XI

COMIDA E PERTENCIMENTO: A COZINHA DA FESTA DE SÃO SEBASTIÃO DO MULUNGU DE BONINAL - BAHIA

Maria Eunice Rosa de Jesus
Lívia Alessandra Fialho da Costa

Introdução

A proposta deste capítulo é discutir a cozinha como espaço de poder, saber e de memória ancestral, bem como a comida como linguagem a qual traduz em todo o seu processo "do fazer" e "do comer" territorialidade, resistência e pertencimento a um lugar/comunidade e, sobretudo, emoção, uma vez que trabalha com a memória e com os sentimentos. É nosso objetivo compreender a importância que a comida tem para uma sociedade, bem como a cozinha como a engrenagem principal de um sistema alimentar, ou seja, de um conjunto de elementos, produtos, técnicas, hábitos e comportamentos relativos à alimentação, referindo-se às maneiras de preparar o alimento transformando-o em comida, tendo como referência a comunidade negra rural do Mulungu, localizada no município de Boninal, na Chapada Diamantina, Bahia, onde realizamos nossa pesquisa de doutorado, intitulada "*O rezar e o festar na comunidade do Mulungu: dinâmicas de sociabilidade educativa*" (Jesus, 2016).

Mais do que uma técnica, esses modos de fazer estão relacionados aos significados atribuídos à comida e ao ato de se alimentar como uma marca identitária de um povo. Assim, a maneira de fazer a comida, bem como a sua importância para uma comunidade visibilizada pelos crivos do modelo dominante implica um determinado estilo de vida, produzindo uma mudança que não é só de estado, mas de sentido. Por ora, nos interessa compreender como saberes e práticas de resistência e de pertencimento oriundos do modo como uma sociedade/comunidade se relaciona com a cozinha e a comida elaboram cotidianamente interpretações do mundo que subvertem a racionalidade do poder hegemônico, produzindo saberes de outra ordem em contextos que permitem perceber o mundo a partir de outros olhares, outros desejos.

Com isso, a pesquisa de cunho Etnográfico foi a escolha metodológica, uma vez que parece ser o caminho que melhor traduz a rotina diária e os eventos especiais que nos levam a uma compreensão das redes de significações entre a cozinha/comida com o "modo de celebração" e de coletividade, as crenças, os modos de viver que são partilhados pelos sujeitos e com seu grupo social. Deste modo, espero, a partir deste texto, contribuir para o reconhecimento e importância que a cozinha e a comida têm para os grupos sociais/comunidades enquanto elementos fundantes de pertencimento, de territorialidade e, sobretudo, de celebração e coletividade.

Comida, territorialidade e pertencimento

A comida permite que cada sociedade ou grupos sociais assinalem suas distinções através do que come. A comida é, portanto, um instrumento/iguaria que identifica, personifica um território, um lugar, servindo como marcador de identidade ligado a uma rede de significados. Isto, posto, o valor simbólico de pertencimento da comida é identificável não somente em relação ao território, ao familiar, mas também numa das suas manifestações mais sociais que é o ato de compartilhar. Em todos os lugares, como observou Malinowski (1997), existem manifestações de "comensalismo", de compartilhar a ação de comer. O grupo de normas e convenções sociais que regulam a produção, a troca e o ato de comer em certa sociedade contribui para determinar uma tradição alimentar específica; uma tradição que, como qualquer outro elemento da cultura, é um processo e está sujeita à modificação contínua, embora seja considerada como ancestral, imodificável, pura e segura.

A comida envolve territorialidade, pertencimento a um lugar/comunidade e, sobretudo, emoção, uma vez que trabalha com a memória e com os sentimentos. As expressões *comida da mãe*, *comida caseira* ou *comida de verdade* ilustram bem essas expressões carregadas de significados, evocando infância, aconchego, resistência, ausência de uma sofisticação exagerada – onde *menos e mais* e segurança alimentar, isto é, a ausência de ingredientes "artificiais", os quais são pensados e desenvolvidos em laboratórios como estabilizantes, emulsificantes, saborizantes que, na atualidade, são muito utilizados para a conservação dos alimentos ultra processados pela indústria.

As expressões acima destacadas carregam em si um teor de familiar, de proximidade, de afeto/aconchego. Quando nos referimos a comida a partir da expressão *comida caseira/comida de verdade* evocamos aqui os métodos e técnicas de preparo com um toque mais íntimo em oposição à produção/preparação em série, não personificada. Já a *comida de mãe/comida de casa* evoca uma assinatura carregada de afetividade que implica tanto no que é feito como na forma pela qual é preparada, marcando a comida com lembranças e momentos tão especiais, tornando-os únicos.

A cozinha como espaço de saber, de poder e da coletividade representa o lugar onde as pessoas se reúnem para conversar, comer, celebrar, confraternizar e, sobretudo, para o encontro com o outro, por isso, deve ser compreendida como "lugar de partilha", assim como o "ato de comer" deve ser compreendido como atividade coletiva e ritualística, tendo em vista as implicações festivas religiosas, as representações simbólicas envolvidas, os valores relacionados à alimentação e a importância que ela tem nos espaços sociais. Neste sentido, a comida está diretamente relacionada aos mais diversos significados, desde o âmbito cultural até as experiências pessoais.

Assim, a comida atua despertando as lembranças dos sujeitos que a consume, pondo-os frente a frente com as experiências outrora construídas. Também os faz sentirem-se pertencentes a essa ou àquela sociedade. Ao tratar do assunto, o pesquisador Roberto DaMata (1987) estabelece uma distinção entre comida e alimento e segundo ele "*a comida não é apenas uma substância alimentar mas é também um modo, um estilo e um jeito de alimentar-se. E o jeito de comer define não só aquilo que é ingerido, como também aquele que o ingere*" (p. 56, grifos do autor).

O espaço de reunir, confraternizar deixa de ser, exclusivamente, a sala, cômodo principal da casa – frente, passando para o "fundo da casa" – a cozinha, agora, é o lugar de confraternização. Neste sentido, a cozinha, a comida e a alimentação são linguagens

carregadas de significados, de valores e práticas sociais. São representações do homem diante do mundo, da sociedade e de si mesmo. A partir desta perspectiva, as práticas alimentares desde os procedimentos relacionados à preparação do alimento até o seu consumo propriamente dito, trazem consigo uma carga de subjetividade peculiar a cada região, incluindo a identidade/pertencimento local e cultural, a condição social, a religião, a memória familiar, a época, enfim todos os elementos que perpassam por esta experiência diária de cada povo/sociedade.

A comida, portanto, é parte integrante das celebrações, dos encontros, trazendo à lembrança exemplos dos envolvimentos simbólicos que representa a vida social dos participantes desta grande festa – que é o momento de comer em coletividade, pois através dela são experimentadas e expostas as condições sociais dos sujeitos. Em suma, é importante demonstrar o valor sociocultural da alimentação, tendo a mesa como um lugar onde nossas raízes são rememoradas, valores culturais são transmitidos de geração a geração, reforçando as relações afetivas e de parentesco.

Nessa direção, o ato de se alimentar – comer e beber ganha uma dimensão para além da sobrevivência humana, pois a dimensão cultural é, para este estudo, posta em relevo pela ação social, pois nos momentos em que um grupo se reúne para partilhar o alimento – comida, coadunam com emoções, regras, lembranças, pertencimento, relações sociais e sua identidade coletiva. Neste sentido a comida tem o poder de conduzir os sujeitos para uma dimensão de celebração à vida e aos Santos na e para a comunidade. Esta perspectiva foi estudada pela antropologia, a exemplo de Lévi-Strauss e Mary Douglas e na semiologia por Roland Barthes. Esses autores partiram de uma analogia da comida como um sistema linguístico, problematizando as convenções e regras que regem os modos como a comida, concebida enquanto signo de um dado sistema, é categorizada. A comida é, pois, "*concebida como manifestação de uma estrutura subjacente, que pode ser apreendida, conduzindo ao conhecimento de características de uma sociedade*" (Amon; Manasche, 2008, p. 17).

Para o antropólogo Roberto DaMatta (1987) a comida tem um valor cultural importante para um grupo – uma coletividade, quando argumenta:

> A "comida" é o alimento que vai ser ingerido. Só é "comida" aquilo que é aceito socialmente e culturalmente dentro de um determinado grupo de indivíduos. Estes elegem o que comer, quando, como, onde e com quem, dependendo de inúmeros fatores, como crenças, valores sociais, cultura, costumes (DaMatta, 1987, p. 22).

O ato de dar/oferecer o alimento – 'dar de comer' é tomado por grande alegria e satisfação, tanto da parte de quem oferece a 'mesa' quanto daqueles que partilham da comida. Desse modo, corroboro com Maciel, (2001) quando afirma que *a comida envolve emoção, trabalha com a memória e com sentimentos*. Assim, a comida não envolve apenas saciar a fome, mas estão imbricadas as relações culturais, sociais, identitárias e pertencimento que o ato de comer em grupo envolve. Por isso, entendemos que o ato de comer não é solitário ou autônomo do ser humano. Ao contrário, é a origem da socialização, pois, nas formas coletivas de se obter a comida, a espécie humana desenvolveu utensílios culturais diversos e, até mesmo, a própria linguagem. Certeau (1997) diz que:

> [...] no espaço solitário da vida doméstica, longe do ruído do século, faz-se assim porque sempre se fez assim, quase sempre a mesma coisa,

> cochicha a voz das cozinheiras; mas basta viajar, ir a outro lugar para constatar que acolá, com mesma certeza tranquila da evidência, se faz de outro modo sem buscar explicações, sem se preocupar com o significado profundo das diferenças ou das preferências, sem pôr em questão a coerência de uma escala de compatibilidades (do doce e do salgado, do adocicado e do acre, etc.) e a validade de uma classificação dos elementos em não comestível, repugnante, comível, deleitável e delicioso (Certeau, 1997, p. 234- 235).

Celebrar a vida e os encontros em torno da comida significa alimentar o corpo e a alma. Daí a importância da 'cozinha' como lugar de poder, de liderança e, também, de encontro entre moradores e visitantes de uma comunidade onde os laços de parentesco e vizinhança são reestabelecidos, reafirmados a cada celebração/festa. A comida é, portanto, um vínculo essencial entre os sujeitos pertencentes a uma sociedade, pois o ato de se alimentar não está relacionado apenas à vida cotidiana como também evidencia os laços de pertencimento, de territorialidade, compondo a identidade social e religiosa do grupo e da comunidade.

Nessa perspectiva, podemos compreender a comida como um mecanismo pedagógico constituído por um tecido de saber ancestral que é apreendido no cotidiano, nas vivências e experiências de cada grupo social e que é passado de geração a geração, por isso, são saberes e legados que vivem na contramão dos saberes hegemônicos. Comemorações como os ritos de passagem, celebração de uma boa colheita, festa dos Santos padroeiros, reunião de famílias, enfim nas reuniões de pessoas para comemorar ou celebrar um acontecimento importante no âmbito individual ou coletivo a comensalidade é claramente evidenciada (MOUSS, 1977). Com isso, ainda é muito frequente se vê a comensalidade fortemente ligada à sociabilidade das pessoas e o estreitamento de laços de parentesco, de vizinhança e de amizade.

Nesse entendimento, a comida é elemento fundante de uma celebração/comemoração, muito mais do que a comida do cotidiano, é feita com todo o cuidado e zelo, investindo-se de fundamental importância para quem a prepara, já que a partir dela as habilidades de quem a prepara estará exposta. Assim como afirma Da Matta (1987), é a qualidade da comida servida com muito capricho e de maneira farta, que vai exprimir a consideração que o/a 'dono/a da festa' dispensa aos convidados. Nesses encontros festivos, geralmente, se faz presente a partilha do alimento, pois a comida é o principal elemento constitutivo que se expressa na sociabilidade proporcionada pela troca, comunhão, fartura e pelos laços de parentesco e vizinhança.

Daí percebermos que nesses encontros a dádiva, ou seja, o ato de dar, receber e retribuir se faz presente, uma vez que a população celebra entre amigos e parentes momentos importantes de suas vidas com a presença do alimento para celebrar a sociabilidade e a ajuda mútua entre as pessoas. A abordagem das relações sociais fundadas na dádiva remete-nos inevitavelmente para o Ensaio Sobre a Dádiva (Mauss, 2003). Escrito em 1923, nele Mauss reúne numa grande síntese interpretativa fatos etnográficos muito díspares, chamando a atenção para a interrelação entre os aspectos religiosos e sociológicos da dádiva. Englobando-os sob a designação geral de "sistema de prestações totais", Mauss não se refere apenas aos bens permutados, mas também a toda a espécie de prestações ligadas aos organismos sociais:

as compensações matrimoniais, os sacrifícios religiosos, e as transferências de bens geralmente associados ao poder.

A cozinha como espaço de saber ancestral e de afetos

Compreender a importância da cozinha como espaço de saber, de memória afetiva e ancestral e, sobretudo, de empoderamento das cozinheiras no tocante as atividades relacionadas ao ritual dos preparos das comidas é, sobretudo, nos permitir escutar e observar a dinâmica da cozinha. Assim, Giard (2013) argumenta:

> [...] elas falam de seu modo de cozinhar, de organizar este trabalho, de vivê-lo e de senti-lo – meio de conhecer sua própria linguagem, suas palavras e até as inflexões de sua voz, até o ritmo de suas palavras. Essas conversas não tinham por meta desembaraçar das imagens subjacentes nem desvendar raízes inconscientes, nem definir e classificar tipos de atitude. Sua intenção era apenas escutar *mulheres falar*: falar daquilo que, comumente, ninguém quer ouvi-las falar, ninguém lhes dá atenção. Assim se pode aprender delas só delas como se representam seu papel e sua competência, se elas dão importância ao seu saber-fazer e que secreta lealdade elas investem para encontrar uma maneira pessoal de cumprir uma tarefa imposta (Giard, 2013, p. 222).

Garantir a qualidade e a fartura de 'comida' constitui-se uma preocupação das cozinheiras e, também, da comunidade do Mulungu, pois como anfitriã deve cuidar do bem-estar dos seus convidados. Diante desta preocupação, já é costume ter sempre as mesmas cozinheiras e, além disso, não permitir que pessoas desconhecidas se aproximem das comidas, isto é, do fogão – das panelas, mesmo que seja no intuito de ajudar, uma vez que há uma "superstição" de que essas pessoas podem estar com intenção de prejudicar a festa estragando os alimentos. Por isso, há sempre um cuidado dos/as festeiros/as, organizadores e cozinheiras de que "pessoas estranhas" não cheguem perto das comidas – não adentre no espaço da cozinha.

Neste sentido, destaco, aqui, a 'cozinha da festa' como instrumento que nos auxilia a compreensão que suas 'donas' desempenham no cenário da festa, uma vez que o ato de comer perpassa os mais diversos significados, desde o âmbito cultural até as experiências pessoais. Com isso, a cozinha constitui-se como um importante lugar de articulação gastronômica e social, visto que as comemorações em louvor a São Sebastião representam para a comunidade do Mulungu e visitante uma grande festa regada com muita fartura onde todos comem e bebem, fortalecendo vínculos afetivos e sociais com parentes, amigos, devotos de outras comunidades os quais comungam da mesma religião e fé no Santo homenageado.

A cozinha torna-se, portanto, um espaço destinado às mulheres – cozinheiras, bem como 'lugar de poder', pois é aí onde tudo acontece desde a chegada dos alimentos, preparação dos vários pratos/iguarias e a sua distribuição no almoço festivo, cuja participação de moradores, visitantes e devotos faz-se essencial na concepção de plenitude das celebrações a São Sebastião.

Já é costume no dia 20 de janeiro – dia de São Sebastião - a comunidade negra rural do Mulungu comemorar o dia do Santo protetor e para celebrar este dia festivo e santo na

referida comunidade há uma missa em homenagem e louvor a São Sebastião e um almoço para os visitantes e devotos. Para alimentar uma quantidade considerável de pessoas/convidados, faz-se necessário a ajuda – doação das casas visitadas e das comunidades do entorno através do Jiro do Reis de São Sebastião que acontece nos meses de dezembro e janeiro, que tem como função/objetivo pagar uma promessa, bem como fazer o *circuito da comida*[1], pois as doações 'caridades' arrecadadas destinam-se, primeiramente, para pagar as despesas da festa e, principalmente, na compra das carnes, ou seja, do boi, dos porcos, dos frangos já abatidos e dos alimentos que não foram recebidos em doação. Para a festa de São Sebastião do ano de 2014, foram comprados 01 boi de aproximadamente 12 arrobas e cerca de 30 quilos de frango, já os 02 porcos de aproximadamente 03 arrobas cada um foram doados pelos festeiros. Nas comemorações de 2015, comprou 01 novilha com cerca de 10 arrobas, 01 porco com cerca de três arrobas e, aproximadamente, 30 quilos de frango e de doação foram mais 02 porcos com cerca de três arrobas cada um.

Merece destaque o valor simbólico e social que a compra do *boi* representa para a festa, ou seja, significa a fartura para os moradores da comunidade do Mulungu, bem como assegura o banquete – almoço e janta coletiva para todos os participantes dos festejos ao Santo, reforçando os laços de sociabilidades entre moradores, vizinhos, amigos, devotos e visitantes. Além disso, traz visibilidade e prestígio para os organizadores em torno do qual o povo constrói uma identidade da festa, e a comida no plano dos valores aparece como um sistema de trocas, de partilha, marcando tradições no território festivo.

Vale lembrar que o dia dos preparativos para a festa, ou seja, a véspera das celebrações, também denominado de *o dia da matança,* caracteriza-se como uma etapa importante para os moradores envolvidos na organização e, principalmente, para os festeiros, simbolizando abundância – fartura. O ritual da matança dos animais inicia-se logo pela manhã nos moldes simples e tradicionais das cidades interioranas. É costume/atribuição do proprietário do novilho/novilha providenciar o profissional responsável pelo processo de abate e separação das carnes – o corte. Já a matança dos porcos e todo o processo de limpeza e corte das carnes, bem como toda a preparação das comidas, acontece na própria comunidade.

A importância de se comprar os animais (o boi e os porcos) vivos representa para a comunidade, especialmente para o grupo de Reis, a manutenção de um legado que vem desde os tempos dos mais velhos, pois de acordo com as reiseiras já é tradição se matar um boi para alimentar todos os convidados que contribuíram para a realização dos festejos. Assim, a carne torna-se sinônimo de abundância de alimento e troca de generosidade, permitindo as famílias não somente o consumo de uma iguaria – a carne fresca – *in natura*, mas, sim, a manutenção dos laços de sociabilidade e subjetividades. Com isso, as trocas acontecem para além do almoço e/ou da janta coletiva, uma vez que a ajuda e o mutirão se reafirmam através da reciprocidade os lações de sociabilidades.

De acordo com as narrativas trazidas pelos moradores, há uma divisão dos trabalhos bem marcada entre as atribuições dos homens e das mulheres, pois fica evidente que a matança dos animais (boi e porcos) é uma tarefa desempenhada exclusivamente pelos homens. Estes têm, também, como função *desossar* toda a carne, auxiliando as cozinheiras no

[1] Entende-se por c*ircuito da comida* um arranjo social de base comunitária que se faz presente nas atividades do grupo de Reis do Mulungu, em seu movimento de sair nas comunidades do seu entorno, pedindo e arrecadando alimentos e 'quantia em dinheiro' para promover a festa religiosa em louvor a São Sebastião.

corte em pequenos pedaços, dando já no ponto de preparar para o cozimento. Assim, a divisão de alguns trabalhos cotidianos e domésticos, especificamente no contexto da festa, segue a ordem social vigente, cabendo aos homens cuidar da matança e das carnes (desossar, cortar) enquanto as mulheres são as responsáveis pela limpeza das vísceras, dos frangos, bem como cuidar do preparo/cozimento e distribuição de toda a comida que será servida para os convidados, visitantes no dia da festa em celebração a São Sebastião.

Contudo, a crescente participação feminina no Jiro e na Festa de São Sebastião precisa ser compreendida muito mais como uma condição da sociedade local, de convivência familiar e de responsabilidade com a comunidade que tende a ser um espaço comandado, majoritariamente, por mulheres – numa sucessão matrilinear em que o protagonismo feminino, ou seja, a participação da mulher negra na manutenção das festividades locais torna essencial para a manutenção do saber ancestral e de uma cozinha afetiva e de memória.

Foi possível observar que no decorrer dos preparativos para a festa a ajuda mútua entre moradores e visitante torna-se uma prática corriqueira e cotidiana, reforçando os laços de sociabilidade, subjetividade e reciprocidade. Esta reciprocidade tende a ser marcada pelo envolvimento e participação entre as pessoas, fortalecendo um ambiente em que estar próximo da comunidade naquilo que é comum a todos vem de uma necessidade coletiva e local, mantendo viva as suas identidades com o lugar. É perceptível, também, que homens e mulheres já têm internalizado a sua função/trabalho, ou seja, o compromisso com o Santo e a comunidade, pois não é preciso fazer o convite ou chamar, uma vez que no dia específico estão lá para colaborar naquilo que podem e sabem fazer para os festejos de São Sebastião.

Observa-se, portanto, que a função/tarefa que as mulheres ocupam na sociedade contemporânea até as responsabilidades desempenhadas por elas nos contextos locais vão desde o cuidado com a família, a pequena plantação e criação de animais para o sustento da casa até as atividades religiosas. Neste dia entram em cena as cozinheiras e suas ajudantes, mulheres do Mulungu e de comunidades vizinhas, cuja função consiste em planejar, preparar e dinamizar a cozinha, já que algumas iguarias, principalmente as carnes, devem ser cozidas na véspera, isto é, na madrugada, primando, sobretudo, pela qualidade e a aparência que a comida deve ter na hora do almoço coletivo:

Diante do exposto, a festa de São Sebastião do Mulungu é, aqui, compreendida enquanto um fato social e simbólico que (re)constrói, agrega e renova, continuadamente, a identidade local, além de incluir fatores religiosos, econômicos e sociais próprios desta comunidade e do seu entorno. Assim, fazer o Jiro do Reis e celebrar São Sebastião torna-se um evento imbatível como produto de uma coletividade, pois todas as forças que compõem – reiseiras, festeiros/as, devotos e moradores se nutrem dos pilares que sustentam a Festa: fé, tradição, ancestralidade, territorialidade e pertencimento. Isso porque todos esses atores que constroem conjunta e voluntariamente o eixo religioso e sociocultural por essas celebrações respondem e reforçam os eventos festivos desta localidade: o Jiro do Reis e a Festa de São Sebastião do Mulungu de Boninal, os quais, por tudo que já foi exposto e nestes moldes somente podem acontecer neste lugar/espaço geográfico e cultural.

A comida como linguagem e memória... Breves considerações

A comida está envolvida em uma perspectiva simbólica, onde as relações alimentares que os sujeitos possuem entre si e com o seu ambiente se relacionam com as apropriações

do espaço cultural em que os grupos vivem, estabelecendo diálogos e trocas relacionadas à identidade, à sociabilidade dos grupos locais que vivenciam e partilham dos valores, retratando formas de estar na comunidade e viver em comunidade. Deste modo, participar de uma mesa oferecida ao grupo de Reis, bem como convidar as pessoas para participar do almoço coletivo no dia da Festa de São Sebastião, no Mulungu, tem um significado simbólico e ritualístico, uma vez que a intenção não é, somente, alimentar os corpos 'biológicos', mas, sim, (re)estabelecer relações sociais. Para Woortmann (1985), a comida serve, ao mesmo tempo, para alimentar o corpo e, sobretudo, para reforçar as relações de parentesco e vizinhança, pois:

> [...] o caráter simbólico-ritual do comer se expressa claramente no hábito de convidar pessoas para jantar em nossa casa, no "jantar fora" em determinadas ocasiões, ou no "almoço de domingo". Nessas e em outras ocasiões análogas há mais em jogo que necessidades nutricionais. Não convidamos pessoas para jantar em nossa casa a fim de alimentá-las enquanto corpos biológicos, mas para "alimentar" e reproduzir relações sociais, isto é, para reproduzir o corpo social, o que supõe que sejamos em troca convidados a comer na casa do nosso convidado anterior. O que está em jogo é o princípio da reciprocidade e da comensalidade. A presença da comida é, contudo, central, reconstruindo-se necessidades biológicas em necessidades sociais (Woortmann, 1985, p. 02-03).

A comida torna-se, portanto, um elemento importante na dinâmica das festas comunitárias, pois muitas das relações de reciprocidade e solidariedade ativada anualmente pela circulação do alimento em todas as etapas da festa em louvor a São Sebastião reforçam os laços de parentesco e de vizinhança, uma vez que muitos moradores, especialmente os que residem em São Paulo, têm, nesse período, a oportunidade e/ou compromisso de regressar para o seu 'lugar', cujo objetivo é participar das festividades destinadas ao Santo, bem como revisitar familiares, conhecidos e se conectar com o sagrado, impedindo assim, que os laços afetivos e de cooperação se rompam.

Neste sentido, a importância da comida, segundo Woortmann (1990) "*não se limita às suas qualidades alimentícias; ela envolve também suas qualidades como linguagem, uma linguagem que fala do pai, da família, do trabalho, da honra e da hierarquia"* (p. 59). Tendo em conta esses elementos, Lameiras (1997) sintetiza a importância da "*dádiva alimentar sob a forma de alimentos que continua a desempenhar um papel de grande importância no relacionamento social dos moradores com a vizinhança, o exterior e a divindade" (p. 05).*

Assim, comer, beber, festejar e compartilhar constituem elementos essenciais nas celebrações a Santo Reis e São Sebastião através do Jiro anual do Reis do Mulungu, momento dedicado ao sagrado em que a vida coletiva é realimentada, expressando as relações de reciprocidade e dádiva, presente também no cotidiano.

Referências

AMON, Denise; MENASCHE, Renata. Comida como Narrativa da Memória Social. *In:* **Sociedade e Cultura**. v. 11, n. 1, jan./jun., 2008. p. 13-21.

CERTEAU, Michel de *et al.* **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. 12. ed. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2013.

DA MATTA, Roberto. Sobre o simbolismo da comida no Brasil. **O correio**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 7, p. 22, julho de 1987.

GIARD, Luce. Cozinhar. *In:* Certeau, M et al. **A Invenção do cotidiano. 2 Morar, Cozinhar.** 12. ed. Trad. Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JESUS, Maria Eunice Rosa de. **O rezar e o festar na comunidade do Mulungu**: dinâmicas de sociabilidade educativa. Salvador, 2016. 252f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Salvador, 2016.

LAMEIRAS, Alberto. O alimento, a festa e as relações sociais: a festa de S. Sebastião numa aldeia de Barroso. **Revista de Guimarães***,* Guimarães (Portugal), n.107, p. 01-23, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental. (**Trad.) Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a Dádiva. *In*: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naity, 2003.

WOORTMANN, Klaas. A comida, a família e a construção de gênero feminino. **Série Antropologia.** Brasília, v. 50, p. 1-44, 1985.

WOORTMANN, Klaas. "Com parente não se neguceia": o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico**. Rio de Janeiro, v. 87, p. 1-66, 1990.

XII

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE PATRIARCADO, GÊNERO E DESIGUALDADES CONTRA A MULHER NO CONTEXTO ESCOLAR

Eliane Alves de Oliveira
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Introdução

Neste capítulo falamos sobre os entrelaçamentos entre patriarcado, gênero e desigualdades contra a mulher no contexto escolar", buscando uma definição desses conceitos à luz de estudos e pesquisas de autores que tratam de ampliar o debate sobre o tema, com o propósito de atualizar e contribuir com reflexões críticas sobre as relações entre meninos e meninas, formas de ser homem e de ser mulher e as diferentes formas da escola lidar com essas questões entre alunos e alunas.

Connell (2013), Carvalho (2001, 2003), Rezende e Carvalho (2012); Louro (1998) apontam a importância dos estudos sobre a discriminação entre os sexos e destacam a necessidade de combater o sexismo, as representações do masculino e do feminino e os lugares sociais previstos para cada um deles no espaço escolar, pois favorecem as concepções de masculinidades e a violência contra a mulher. Além disso, a questão das desigualdades de gênero é um problema que precisa ser observado nas relações entre meninos e meninas no contexto escolar e social, considerando os discursos carregados de sentidos sobre os gêneros que são veiculados nos ambientes de aprendizagens e de socialização e constituição de subjetividades.

As categorias homem e mulher, menino e menina, masculino e feminino são construídas socialmente e por meio da linguagem aprendemos a dividir, a separar "o nosso universo em categorias. As palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento" (Moreno, 1999, p. 14) e, assim, aprendemos e reproduzimos a maneira de ver e de estar no mundo. Assim, como explica a autora, a linguagem reflete o sistema de pensamento coletivo e, com ele transmitimos uma grande parte do modo de pensar, sentir, agir, atuar de cada grupo social e da sociedade, de modo inconsciente. Desse modo, ao ingressar na escola, meninos e meninas "já sabem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos outros", lembra Moreno (1999, p. 16). Com isso, tornam questionáveis as práticas e as formas de sentido mantidas pelo patriarcado, um modelo euroheterossexual, heteronormativo, de masculinidade hegemônica, autoritária, hierárquica e de subordinação-submissão perversa, que marca as desigualdades de gênero. Sabemos que os termos masculinidade e feminilidade vêm ao longo dos tempos históricos e, em diferentes contextos sociais, sendo questionados e diversas provocações surgem a esse respeito, inclusive sobre entrelaçamentos entre gênero, raça/etnia nas práticas patriarcais.

Sobre esse entrelaçamento, Saffioti (2004, p. 43) lembra que, como a teoria "é importante para que se possam operar transformações profundas na sociedade, constitui tarefa urgente das teóricas feministas a indagação: a quem serve a teoria de gênero utilizada em substituição à do patriarcado?". Essa provocação é muito importante, principalmente porque o modelo euroheterossexual, autoritário, de primazia masculina, ainda permanece influenciando as relações de gênero, que sob dominação-subordinação procuram situar as mulheres na sua engrenagem perversa, ditando condições de desigualdades entre a mulher e o homem. Assim, mulheres e homens são tratados de modos diferentes na sociedade brasileira e, na escola, pois essa instituição de ensino não é uma ilha, acolhe valores, atitudes e comportamentos aceitos pelo espaço social onde está inserida. Portanto, a educação dentro da sociedade contemporânea deve ser pensada e, além disso, é preciso tomar cuidado com o que se deve ensinar na escola, deixando de reproduzir sempre o que já se ensina sobre gênero, masculinidades e feminilidades, o que é ser menino e ser menina e de atribuir lugar de homem e lugar de mulher. A igualdade só pode ser adquirida por meio da conquista e não por ordem patriarcal, tanto para mulheres como para homens.

Cabe lembrar e frisar que, os termos masculinidade e feminilidade dizem respeito a uma categorização de atividade, de ações, de gestos e atos que são considerados normais para homens e mulheres representarem. Então, feminilidade é o que se diz de "coisas" de mulheres e masculinidade é o que se diz "coisas" de homem. Por que os homens têm que mostrar coragem, força, determinação e as mulheres fragilidades, docilidades, dependência e serem tratados de modos diferentes na sociedade, de acordo com o sexo ao qual pertencem – masculino e feminino? Qual a razão para quando há o desenvolvimento de um ato ou de uma ação que é considerado normal para esse sexo ou para o outro tem-se um grande problema porque a sociedade considera essas variações como anormais, inadequadas, erradas. A feminilidade e a masculinidade dizem respeito às características ou qualidades que são atribuídas social e historicamente a homens e mulheres.

No dicionário de Bueno (2016, p. 369), o feminino é o oposto do masculino, refere-se a tudo que é relativo à mulher, mulheril. No entanto, é possível perceber que não se trata somente da categorização de atividades ou de qualidades. Uma sociedade que diz que tais coisas ou tais ações são inferiores ou superiores, muitas vezes, as ações consideradas inferiores são atribuídas às mulheres e superiores são atribuídas aos homens. Mas, é claro que "como a sociedade sofre, permanentemente, transformações, o *patriarcado* também processa as suas. Não há fenômeno social estático. Por que haveria de sê-lo a *ordem patriarcal de gênero*? (Saffioti, 2004, p. 50).

Além disso, cabe destacar, como afirma Souza (2005, p. 60), que "o lugar e a condição dos homens e das mulheres no mundo ocidental contemporâneo vêm sendo muito discutidos". Essa não é uma novidade. "Tradicionalmente a construção do que é ser homem, contraposta ao que é ser mulher, tem sido hegemonicamente associada a um conjunto de ideias e práticas que identificam essa identidade à virilidade, à força e ao poder advindos da própria constituição biológica sexual" (p. 60).

Para Scott (1995, p. 82), os desejos reprimidos estão presentes no inconsciente e constituem uma ameaça permanente à estabilidade da identificação de gênero, negando sua unidade, subvertendo sua necessidade de segurança. Por isso, antes de agir é preciso pensar no seu desejo, mas também, na condição ou na forma pela qual homens e mulheres são estimulados a existir dentro da sociedade, pois sabe que fugindo dos comportamentos

naturais sofrerão repressão. Essa é uma contribuição importante de Scott (1995) para pensar em gênero e não em um binarismo sexual, pensar justamente que essas diferenças são socialmente construídas. Significa que ser mulher na sociedade implica ter comportamento tal qual a sociedade espera, porque do ponto de vista histórico-social a coisa foi construída dessa maneira. Não significa que é uma característica inerente e/ou biologicamente fundada à mulher ou ao homem.

Para Connell e Messerschmidt (2013, p. 267), "corpos são tão objeto da prática social quanto agentes da prática social. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo, são ambos". Por isso, à luz desse entendimento, é importante destacar que o sexo não é só parte genital do corpo (Scott, 1995; Butler, 2010). Sendo que, as práticas nas quais os corpos "estão envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, as quais, em retorno, fornecem as condições para novas práticas que dirigem para os corpos. Há um *loop*, um circuito, ligado a processos corporais e estruturas sociais" (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 267) e, assim, nessa perspectiva, é clara a necessidade de perceber o corpo tanto como agente e paciente das práticas sociais a ele impostas. Um elemento ativo e passivo das construções sociais.

De acordo com esse entendimento, quando se faz uma análise histórica e se procura compreender do ponto de vista subjetivo como as pessoas constroem as suas identidades, a partir de que lugar elas se inserem no processo político, torna-se absolutamente relevante considerar a categoria mulher. É no corpo que se escreve essa diferença e, por meio do qual se estabelecem modos de tratamento distintos para mulheres e homens na sociedade e coloca a mulher como um importante objeto de dominação. Logo, é preciso olhar para as condições por meio das quais o corpo da mulher vai ser compreendido, significado e dominado dentro da sociedade. E quando se traz essa categoria para discussão, é importante enfatizar a importância que o corpo tem dentro desses processos sociais, históricos psicológicos e políticos.

Enfim, para melhor compreensão sobre os "Entrelaçamentos entre patriarcado, gênero e desigualdades na escola" é preciso entender de que modo essas questões se mentem na sociedade contemporânea e, para tanto, este texto foi subdividido em três partes e essa introdução. A primeira, é uma reflexão sobre o "Patriarcado: reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações sociais de gênero" e busca frisar o elo entre patriarcado, patrimonialismo, machismo, racismo e misoginia na sociedade brasileira, destacando alguns apontamentos na tentativa de mostrar as confluências entre eles e, de que modo esses modelos agem e se mantém na nossa sociedade e na escola. Como também, criam ideias que se acostumam a atribuir às mulheres e que se justificam por pertencerem ao sexo feminino e aos homens por pertencerem ao sexo masculino, colocando "coisas que são para machos" e "coisas que são para fêmeas". No segundo, tratamos de uma breve reflexão sobre "Entrelaçamentos de desigualdades de gênero, raça/etnia e classe social" e, por último, as mostramos as considerações finais.

Patriarcado: reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações sociais de gênero

Para falar do patriarcado e de suas ações na reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão nas relações sociais de gênero na sociedade brasileira e, aqui, especificamente entre homens e mulheres, é fundamental focar no elo entre patriarcado,

patrimonialismo, racismo, machismo e misoginia. Pois, é preciso entender que essa é uma realidade marcada pelo sistema capitalista brasileiro e, neste cenário, a violência de gênero, entrelaçada a raça/etnia e classe provocam desigualdades e ditam privilégios na sociedade patriarcal e autoritária, desde a sua formação colonial e, assim, estabelecem normas para lugar de mulher e lugar de homem, o que é ser menina e ser menino, ser homem e ser mulher, no sistema de práticas patriarcais.

bell hooks (2004), em sua obra *A vontade de Mudar*, mostra uma discussão sobre de que modo é possível definir o patriarcado e, especificamente no capítulo *Compreendendo o patriarcado*, faz uma crítica a esse sistema e os privilégios da supremacia branca, imperialista, patriarcal, capitalista, inclusive lembra dos impactos negativos do patriarcado também nos homens, principalmente nos homens negros e destaca as vitórias que os homens brancos tem como privilégios da branquitude, da identidade branca. Assim, a autora (2004) traz uma questão relevante para mostrar que o patriarcado produz insanidades também nos homens porque se acostumam ao empobrecimento emocional, isto é, uma impossibilidade de bem-estar emocional que não é mais atingível porque tem um círculo vicioso de uma linguagem da violência. O que a autora quer dizer não é obviamente que os homens não são responsáveis, mas coloca o patriarcado como um problema para homens e mulheres, um problema para todas as pessoas, especialmente para aquelas que têm uma identidade masculina que opera como controle e opressão.

No campo de gênero, como lembra Saffioti (2004, p. 50), os homens como categoria social "têm liberdade quase absoluta, desfrutam de autonomia, conceito político, coletivo, cujo significado é não necessitar pedir licença à outra categoria de sexo para realizar seus projetos, afetos e desejos. Já as mulheres como categoria social precisam solicitar autorização à primeira categoria". Sobre esse entendimento podemos citar um exemplo simples para explicar essa questão: a racionalidade muitas vezes é vista como uma característica masculina. Logo, uma pessoa "racional" é mais bem vista pela sociedade do que uma pessoa mais "emocional". A pessoa emotiva é vista de modo negativo e tomada como descontrolada, que não controla suas emoções e/ou pensamentos, é explosiva, cega-se diante de uma determinada situação ou conflito. Esse é sempre um comportamento atribuído às mulheres. Por que haveria se sê-lo? Um outro problema em relação às masculinidades e feminilidades é que essas características que são construídas social e historicamente muitas vezes são vistas como naturais, como se naturalmente a mulher fosse mais emotiva e naturalmente o homem fosse mais racional (Rippon, 2021). Desse modo, sob a "ordem patriarcal de gênero", a tentativa é de explicar que o homem é mais racional e a mulher mais emotiva numa perspectiva científica. Daí, a dificuldade de desconstruir as masculinidades e feminilidades construídas também nessa perspectiva. Contudo, muitos estudos já apontam que as características relacionadas a masculinidades e feminilidades não tem nenhuma ligação comprovada como natural. São construções sociais e históricas e que são vistas como naturalizadas.

Basta pensar como o homem é socializado. O menino tem uma educação para a violência, deve mostrar força, coragem, e, na escola, por exemplo, quando tem um desentendimento com o colega, é mais estimulado a brigar ou a resolver seus conflitos corpo a corpo e, assim, muitas vezes, é motivado a resolver o problema fisicamente, empregando a força, a agressividade. A menina recebe muito mais proteção em relação aos conflitos sociais ou mesmo quando os conflitos ocorrem no espaço da escola. O menino é estimulado a

participar e a assistir esportes, corridas, jogos e lutas que exigem um combate físico. Logo, é motivado para uma vivência de violência mais do que a menina (Souza, 2005). Isso vai fazer com que o aluno na vida adulta tenha um comportamento agressivo, violento, reflexo do modo pelo qual foi socializado, educado, ensinado, não porque o homem ou o menino é naturalmente mais agressivo, tem mais disposição para a violência do que a menina. Esse processo de existir dentro de uma sociedade que determina o modo como os sujeitos devem se comportar, os lugares que esses sujeitos devem frequentar torna-se extremamente conflitante, justamente porque tanto o homem quanto a mulher quando percebem que não estão representando tão bem assim esse papel, a mulher não está sendo tão feminina ou o menino não está sendo tão masculino, o que está em jogo é o desejo desse indivíduo em oposição ao que a sociedade impõe. Portanto, é preciso frisar que

> A discussão acerca das desigualdades entre homens e mulheres, como sabemos, não é recente, muito pelo contrário: dos gregos antigos até bem pouco tempo atrás, acreditávamos que a mulher era um ser inferior na escala metafísica que dividia os seres humanos, e, por isso, os homens detinham o direito de exercer uma vida pública. Às mulheres, sempre foi reservado um lugar de menor destaque, seus direitos e seus deveres estavam sempre voltados para a criação dos filhos e os cuidados do lar, portanto, para a vida privada, e, durante o século das luzes, quem julgasse se apossar da igualdade estabelecida pela Revolução Francesa para galgar espaços na vida pública teria como destino a morte certa na guilhotina. Muitas mulheres que tentaram reivindicar seus direitos de cidadania tiveram esse destino (Silva, 2010, p. 557).

Essa é uma questão que se arrasta ao longo dos tempos históricos de modo diverso em diferentes sociedades humanas. No Brasil, é reforçada pelo patriarcado brasileiro, construído junto à estrutura colonial e império euroheterossexual, patrimonial e classista da nossa sociedade. Para Stearns (2007, p. 34).

> A força do patriarcado caiu sobre as mulheres, mas obviamente afetou também as definições de masculinidade. Os homens, independentemente da personalidade de cada um, deveriam assumir seus papéis de dominantes. Deviam evitar mimar as mulheres, especialmente em público. Com frequência, precisavam estar prontos a assumir deveres militares ou outro tipo de liderança e, em princípio, eram evidentemente responsáveis pela sobrevivência da família.

O argumento de bell hooks (2004) corrobora com a ideia de Stearns (2007), quando faz crítica ao patriarcado enquanto estrutura que é responsável por um tipo de impedimento do bem-estar afetivo, da possibilidade dos homens se entregarem à experiência amorosa e não trabalharem com outros sentimentos e emoções que não só a hostilidade, que não só a violência. Para hooks (2004), é na cultura da violência masculina que está presente o patriarcado. E, em "O poder do macho", Saffioti (1987, p. 47) destaca que:

> Calcula-se que o homem haja estabelecido seu domínio sobre a mulher há cerca de seis milênios. São múltiplos os planos da existência cotidiana em que se observa esta dominação. Um nível extremamente significativo deste fenômeno diz respeito ao poder político. Em termos muito simples, isto

> quer dizer que os homens tomam as grandes decisões que afetam a vida de um povo.

Essa afirmação da autora (1987) é muito útil para pensar que existe uma construção histórica dessa estrutura e, de algum modo, aponta que essa estrutura sempre existiu em outras sociedades, em outras culturas. Então, seria relevante dizer que o patriarcado, o sexismo, a misoginia e o racismo são impedimentos para a experiência amorosa. Essas reflexões auxiliam entender que para o amor se manifestar no sentido da parceria, do companheirismo, é preciso enfrentar o patriarcado, a opressão de gênero e, consequentemente, enfrentar o racismo que promove uma injustiça cognitiva, em relação aos repertórios de visão de mundo que vai criando um modelo único, fechado, válido em todas as culturas, tempos, épocas e circunstâncias. Há de se reconhecer que gênero, raça/etnia, racismo e sexo se encontram entrelaçados nas relações sociais, de gênero, étnico-raciais, entremeados nas violências de gênero, na violência contra mulheres, sobretudo as mulheres negras, as domésticas e, em geral as mulheres pobres e, mais diretamente pobres e negras, são vistas como dependentes, "parideiras", com menor grau de escolaridade, renda familiar inferior, pois, é necessário lembrar que convivemos com um racismo estrutural e estruturante.

Kendi (2020, p. 253) destaca que

> Raça e racismo são constructos de poder do mundo moderno. Por cerca de 200 mil anos, antes de raça e racismo serem construídos no século XV, os humanos viam a cor de pele, mas não agrupavam as cores em raças continentais, não atribuíam características positivas e negativas a esses tons de pele e tampouco classificavam as raças para justificar a desigualdade racial, para reforçar o poder e as políticas racistas. O racismo não tem nem 600 anos de idade. É um câncer que descobrimos cedo.

Raça continua sendo um conceito apropriado pelos grupos que, na história e politicamente, foram dominados pelo discurso racista. Assim, o termo raça, em regra, foi utilizado para caracterizar grupos que possuem em comum características físicas como cor da pele e textura do cabelo. Já o termo etnia tem seu conceito relacionado a língua, religião, território e parentesco, uma definição mais ampla, que também considera as características físicas. De modo ideológico e perverso o termo raça foi colocado ao âmbito biológico, referindo-se a seres humanos, utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas (Santos *et al.*, 2010). Com a intenção de combater preconceitos e lutar pela cidadania, alguns grupos se destacam, principalmente o Movimento Negro, e começaram a falar que são raça negra sim, uma raça não biológica, mas sim política. Desse modo, esses movimentos afirmam a positividade da identidade negra no Brasil. Na década de 70, uma nova categoria foi mobilizada para explicar certos fenômenos socioculturais, mas também, que acabam dialogando com a ideia de raça. É o conceito de etnia que muitas vezes é mobilizado para trazer uma roupagem para justificar perspectivas que continuam sendo racistas (Munanga, 2003). Do mesmo modo, Santos e outros autores (2010) chamam a atenção para as diferenças do conceito de raça e etnia, vistos, muitas vezes, como sinônimos. e procuram buscar uma definição mais precisa para os dois termos. Nessa perspectiva, etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas e lembram que,

> Apesar do conceito de raça estar muitas vezes associado ao de etnia, os termos não são sinônimos. Enquanto raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, a etnia também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo (Santos *et al*, 2010, p. 123).

Munanga (2003) também chama a atenção sobre esses termos e afirma que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A ideia de "negro" e de "branco" são diferenciações baseadas em critérios morfológicos e, baseadas nesse critério, raça é um conceito que tem na história uma forte relação de poder e com o passar dos tempos históricos, foi um termo solidificado numa estrutura de uma sociedade desigual e, por isso, é muito difícil quebrá-lo, diz Munanga (2003). A palavra raça tem origem na Biologia para classificar os seres vivos e, posteriormente, através das teorias raciais, é aplicado aos seres humanos para explicar a humanidade, a racionalidade no mundo moderno e, através da visão eurocêntrica, capitalista e escravista mostrar o porquê que justifica que as populações negras não estavam desenvolvidas tal qual as brancas. Essa análise preconceituosa e eurocêntrica foi uma tentativa das teorias científicas para "cientifizar", criar uma justificativa para desigualdades raciais entre brancos, negros, não brancos. Nesse sentido, o conceito raça começa a ser aplicado e as diferentes grupos humanos que passaram a serem classificados a partir de suas diferenças genéticas, como brancas superiores ou negras inferiores, baseadas em análises fenotípicas, corpóreas, físicas, externas. A partir dessa ideia foi justificado que existiam entre brancos e negros, uma seleção natural; e a seleção natural partiria da sobrevivência dos mais aptos que seriam justamente a dos povos brancos que prevaleceriam. Contudo, é fundamental entender que,

> Raça refere-se ao âmbito biológico; referindo-se a seres humanos, é um termo que foi utilizado historicamente para identificar categorias humanas socialmente definidas. As diferenças mais comuns referem-se à cor de pele, tipo de cabelo, conformação facial e cranial, ancestralidade e genética. Portanto, a cor da pele, amplamente utilizada como característica racial, constitui apenas uma das características que compõem uma raça. Entretanto, apesar do uso frequente na Ortodontia, um conceito crescente advoga que a cor da pele não determina a ancestralidade, principalmente nas populações brasileiras, altamente miscigenadas (Santos et al, 2010, p. 123).

Sendo que, o termo etnia é definido como o conjunto de características e costumes comuns de um determinado grupo, sejam elas culturais, de hábitos, valores, de elementos e identidades em comum e podem até carregar alguma característica fenotípica, mas essa característica não é baseada na diferenciação social dos indivíduos. Portanto, a palavra etnia está relacionada à noção de etnicidade e refere-se "ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas. Essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território (Santos *et al.*, 2010, p. 123). A etnicidade é entendida, nesse contexto, como todos os costumes comuns, refere-se a tradições, língua, elementos de cultura, características religiosas que podem também carregar o elemento fenotípico, mas isso não é biológico.

Portanto, o conceito de etnicidade está desvinculado completamente de qualquer ideia de naturalização, alguma ideia biológica sobre as divisões entre os seres humanos. Além disso, é importante destacar que, classificando as diferenças cria-se o etnocentrismo. E, também, o conceito raça desde os anos de 1950 já começa a entrar em desuso nas Ciências Sociais e está em desuso, com a intenção clara de romper com o racismo, uma das piores formas de violência que ainda persiste na humanidade (Santos et al., 2010).

Para Saffioti (2004, p. 51), as três hastes do tripé gênero, raça/etnia e classe social tem, cada uma, sua própria ideologia, mas os homens, burgueses brancos, "necessitam de suas ideologias e de uma mais global, do tripé como um todo, para convencer seus explorados-dominados". Para tratar dessas ideologias e do padrão empregado pelas sociedades para dizer o que é ser homem e o que é ser mulher e combater preconceitos e discriminação de gênero, machismo, misoginia, é preciso entender que homens e mulheres são indivíduos-sujeitos históricos e, desde que nascem aprendem a viver de determinada forma, a seguir determinadas normas de uma sociedade. Portanto, quando se fala em masculinidades, é importante analisar o termo de forma plural, pois existem muitas formas de construção do ser masculino. A masculinidade hegemônica patriarcal, apelidada de "masculinidade tóxica", conecta as pessoas às relações de poder e à hierarquia, que coloca o feminino e tudo relacionado a ele como algo negativo, passível de ser controlado, dominado, subordinado, anulado e considera o homem como poder máximo, central, o que deve/pode tomar decisões. Essa é a visão da sociedade patriarcal e, assim,

> (...) fica evidente a força do machismo por trás do discurso de dominação, onde os homens controlam os espaços públicos (educação, trabalho e política, por exemplo) e às mulheres resta o espaço privado (unidade doméstica). Ao homem ficam atribuídas as características de força, virilidade, posse e autoridade e à mulher: emoção, passividade, fragilidade e submissão (Balbinotti, 2018, p. 260).

Sobre essa questão, para discutir masculinidades, violência de gênero, machismo e sexismo, é preciso entender que essas são construções estruturantes na/da sociedade e as reproduções do machismo são percebidas cotidianamente contra as mulheres em diversas situações, a exemplo, da violência verbal, do descrédito e da agressividade e devem ser consideradas como um conjunto de problemas sociais que precisa ser debatido porque faz parte da sociedade como um todo, atravessa todos os setores, grupos, espaços, ambientes, lugares, cores, classes, dentre outros. Outra questão é que nem sempre é fácil identificar a misoginia no cotidiano, pois, é essa prática é possível de ser identificada quando a mulher começa a entender que não é natural uma pessoa gritar com ela, fazer piada na presença de outras pessoas, e começa a criar consciência das situações e a fazer melhores escolhas. A misoginia é a repulsa, o desprezo ou o ódio praticado contra mulheres e uma forma de aversão que resulta de uma visão sexista, aquela que coloca a mulher numa posição de inferioridade em relação aos homens. Essa prática é tão grave que chega a ser responsável por grande parte dos assassinatos das mulheres, dos feminicídios e das agressões físicas, verbais e psicológicas sofridos por elas, de abusos sexuais, torturas e perseguições que podem acontecer em qualquer lugar, nos restaurantes, na rua, dentro de casa ou até mesmo no ambiente escolar. Algo que já é bem comum também nas redes sociais. É importante ressaltar que toda base de violência contra a mulher vem de uma cultura patriarcal, misógina e

machista, e acaba sendo essencialmente a base de todo tipo de violência contra a mulher. Pois, a sociedade patriarcal e patrimonialista como a brasileira é violenta contra a mulher, é machista, misógina, homofóbica, autoritária e racista. E a escola não fica fora disso.

Para Gaioli e Brancaleoni (2021, p. 6),

> A instituição escolar, assim como todos os aspectos que envolvem a experiência no ensino, apresenta dificuldades com relação às questões de sexualidade e gênero, e, além de não se mostrar eficiente em combater os problemas da homofobia, consolida a produção de valores heteronormativos.

Enfim, por se mostrar ineficiente no combate a essas questões, na escola se reproduz essa ideia e os docentes, em sua maioria, desconhecem e se confundem ao falar de gênero e sexualidade. Acreditam que falar de gênero é o mesmo que falar de sexualidade. Assim, sexualidade, desejos, afetos e corpo são termos proibidos na/pela/dentro da escola, e não entendem que masculinidades e feminilidades são campos comportamentais, construídos socialmente e que podem ser construídos por homens e mulheres. Além disso, a escola apresenta também o dilema entre espaço público e espaço privado, por isso, é preciso buscar conceitos, concepções e definições de espaço público e privado, trazendo para a discussão as formas de reprodução de preconceitos, desigualdades e exclusão de gênero nesses espaços e procurar saber e entender de que modo essas questões permanecem presentes nas relações sociais de gênero no Brasil e que são reproduzidas na escola.

Nesse sentido, não podemos omitir as questões acerca da mulher nos espaços público e privado. A constatação de Saffioti (1987) de que público e privado assumem significados distintos para diferentes grupos de mulheres, especialmente quando se considera que as mulheres vão participar do mercado de trabalho ou vão vivenciar a sua condição dentro do ambiente doméstico de maneira distinta em função das interseccionalidades que estão postas, ajuda a compreender por que essas práticas patriarcais continuam a agir nas instituições privadas e públicas também de uma maneira diferente. A autora (1987) afirma que é a partir dessas avaliações, que essa práxis envolve uma conscientização maior com relação à identidade de gênero, às identidades interseccionais de raça/etnia e de classe. Como também permite analisar melhor como esses "nós" entre gênero, raça/etnia e classe social vão sendo constituídos em função desse antagonismo (homem/mulher), a fim de combater essas desigualdades e trabalhar em prol da constituição de uma sociedade mais igualitária. Saffioti (1987) busca reflexões sobre a opressão da mulher na sociedade capitalista à luz de Simone de Beauvoir, para dizer que,

> Neste contexto, e talvez só neste, ganha sentido a afirmação de Simone de Beauvoir de que "é no plano econômico e não no plano sexual que a mulher sofre a opressão". Na verdade, o que a sociedade capitalista fez não foi senão explicitar um fenômeno presente em todas as sociedades humanas: a dominação do homem sobre a mulher. Por outro lado, é este mesmo tipo de formação social que, permitindo a independência econômica da mulher, ao menos até certo ponto, reduz os efeitos da dominação masculina. Assim, este momento superior de estruturação da sociedade, concomitantemente, eleva à superfície da vida social as relações de assimetria entre os sexos, possibilitando a sua apreensão imediata pelos

> agentes da ação, e impele a uma superação dessa assimetria. (Saffioti, 1987, p. 346).

A partir dessa compreensão, é fundamental destacar que o Brasil é um país racista e as mulheres negras têm sua condição agravada pelo que se pode chamar de dupla discriminação: a de gênero e a de raça. A possibilidade dessa afirmação de que o país é racista é relativamente recente e resulta de uma conquista histórica do Movimento Negro Brasileiro, a partir de muitas lutas, debates e embates na sociedade e nas instâncias dos poderes públicos e privados que tem contribuído com a criação de políticas públicas. Contudo, a luta por dados desagregados, por indicadores capazes de expressar aquilo que tão profundamente se vivencia pela população negra não é recente, já percorreu um longo caminho e se sofisticou e são vários os institutos públicos e privados que vêm se ocupando desse tema. Nesse sentido, o conjunto expressivo de estatísticas e outras informações à disposição da sociedade têm sido suficientes para mostrar a operacionalidade de raça e racismo no Brasil, a exemplo de pesquisas e relatórios sobre o *Retrato das Desigualdades de gênero* e Raça (IPEA, 2011), que tem por objetivo disponibilizar informações sobre a situação de mulheres, homens, negros e brancos no Brasil.

> Para tanto, apresenta indicadores oriundos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, sobre diferentes campos da vida social, de forma a disponibilizar para pesquisadores/as, estudantes, ativistas dos movimentos sociais e gestores/as públicos um panorama atual das desigualdades de gênero e de raça no Brasil, bem como de suas interseccionalidades. Os indicadores são apresentados tanto para mulheres e homens, negros e brancos, quanto para mulheres brancas, mulheres negras, homens brancos e homens negros (IPEA, 2011, p. 5).

Sobre a questão das desigualdades de gênero e sexualidade, a consolidação de microdesigualdades entre meninas e meninos na escola, Dubet (2001, p.11) comenta que,

> De maneira geral, os domínios "privados" e "públicos" continuam bastante distantes e específicos, sexualmente marcados. Quanto mais se refinam os estudos, mais se evidencia a manutenção ou a consolidação de microdesigualdades. Assim, as meninas são as grandes beneficiárias da massificação escolar; mas, ao mesmo tempo em que obtêm melhores resultados que os rapazes, elas não se orientam para carreiras mais rentáveis, sobretudo as de formação científica. Os estudos mostram que as mulheres não ganharam em todas as frentes e que essa incontestável igualdade é "paga" por novas desigualdades, tanto mais insuportáveis por entrarem em choque com uma progressão "objetiva" da igualdade.

No entanto, esse quadro de perversidades e injustiças, muitas vezes, revelado por ter sido interpretado por equívoco ou vinculação ativa ao mito da democracia racial como consequência da pobreza, deixa claro que a questão não é raça, a questão é classe e em situações como essas, a análise de dados desagregados por cor vem derrubar tais visões e explicitar a permanência das desigualdades entre negros e brancos, mesmo nas esferas de pobreza e indigência. Nos lugares onde são medidos índices de pobreza tem evidenciado que os negros são os mais pobres, os mais indigentes entre os pobres, com uma grande vinculação entre raça e pobreza no Brasil e fora dele. É possível observar uma prática de que efetivamente vive-se no Brasil uma sociedade onde o racismo acaba por determinar a classe

social das pessoas. Como também, perceber alguns avanços sociais e econômicos. Porém, os avanços atuais não têm sido suficientes para produzir alterações significativas e imediatas na vida das mulheres negras. Isso se deve principalmente pelas deficiências e limitações das políticas em curso, resultantes das resistências entrepostas pelo racismo, por representantes de interesses contrários, mas também pelas inconsistências técnicas e políticas que essas ações experimentam. Isso direciona para as questões de gênero e suas interseccionalidades com raça/etnia, classe social.

> Raça deve ser compreendida como um signo, utilizado para organizar ou classificar categorias de pessoas a partir da cor de suas peles. A discriminação racial é produto de um mundo social que classifica pessoas como inferiores e superiores por meio do critério da cor e outros traços dos indivíduos (Abramovay, 2021, p. 11).

Desse modo, gênero e suas confluências com raça/etnia e classe social tem sido no Brasil, como também na maioria dos países do mundo, um dos conceitos e ferramenta para a explicar a existência das desigualdades no interior das sociedades e nações. De fato, é através da utilização do gênero como marcador das relações sociais e balizador das desigualdades sociais que medidas de reformulações das estruturas sociais e estatais têm sido propostas e empreendidas especialmente a partir da década de 1970. Munanga (2003) explica que, nesse período, etnia é uma nova categoria que foi mobilizada para explicar certos fenômenos socioculturais, mas também que acabaram dialogando com a ideia de raça. Assim, o termo etnia é, muitas vezes, mobilizado para trazer uma roupagem para justificar perspectivas que continuam sendo racistas. Santos e outros autores (2010) chamam a atenção para as diferenças do conceito de raça e etnia, vistos, muitas vezes, como sinônimos e escrevem. Pois, apesar do conceito de raça estar associado ao de etnia, "os termos não são sinônimos. Enquanto raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, a etnia também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo (p. 123). Entretanto, as formas como as perspectivas de gênero e equidades entre homens e mulheres vem sendo elaboradas e disseminadas não têm sido suficientes para confrontar de modo incisivo ou aprofundado os demais fatores envolvidos na produção de inequidades que atingem mulheres nas várias partes do mundo. O que significa dizer que não levar em conta as diferenças existentes inclusive entre as mulheres, reforça-se o racismo e os demais fatores de exclusão social que transformam a vida de um enorme contingente de mulheres em violência e privação.

Para compreender melhor o que está em discussão aqui, é preciso entender o que é ser uma mulher negra no Brasil e seus significados. As mulheres negras são diferentes umas das outras, são pessoas, indivíduos, portanto, únicas. Ainda assim, são classificadas como grupo, possuem em comum fortes marcas decorrentes da existência do racismo que cria um conceito de hierarquia diverso onde o que se representa como negras é considerado como inferior. Nesse sentido, as desigualdades entre homens e mulheres, meninas e meninos, masculinos e femininos se constroem em diferentes âmbitos sociais e nas distintas instituições, sejam públicos e/ou privados. Nas sociedades racistas, sexistas, misóginas, machistas e lesbofóbicas, os privilégios para um grupo minoritário de sujeitos são construídos de modo que carregam as características tidas como ideais. Os brancos, homens, heterossexuais, os adultos, os que residem nas cidades, especialmente nas regiões de maior

poder econômico, os que não têm deficiência ou qualquer outra característica tida como desvantajosa. Lembrando que, as mulheres negras se inserem nesse grupo e, muitas delas, estão expostas à miséria, à pobreza, à violência, ao analfabetismo, à precariedade de atendimento nos serviços assistenciais, educacionais e de saúde. Pois, trata-se de uma minoria sem acesso aos bens e serviços existentes na sociedade e, em muito, expostas à diferentes formas de violência. Entre as consequências extremas dessa violência está o seu aniquilamento físico, político e social que chega a atingir profundamente as novas gerações. A situação de máxima exclusão pode ser percebida quando se analisa a inserção da população feminina em diferentes campos: social, político e econômico.

O racismo no Brasil é o principal fator de produção de desigualdades entre mulheres e homens e entre mulheres. Para melhorar as condições de vida das mulheres negras, o enfrentamento ao racismo é fundamental, o que significa uma melhoria não apenas em relação às mulheres negras, mas também às mulheres brancas e não brancas. Por outro lado, não reconhecer o papel que o sexismo tem pode fazer com que se reforcem as desigualdades mesmo entre negros ou outros grupos identitários. Sobre isso, a aplicação do conceito da interseccionalidade para retratar que diferentes fatores acontecem de modo simultâneo na vida das pessoas é importante e permite compreender e enfrentar de forma mais precisa as articulações entre gênero e raça uma vez que esses marcadores sociais da diferença não se desenvolvem de modo isolado e não afastam outros fatores passíveis de produzir desigualdades e injustiças na vida cotidiana dessas pessoas. Dessa forma, as ações políticas e os programas voltados para as mulheres negras devem considerar a necessidade de enfrentamento não apenas do sexismo e do racismo, mas também, as inequidades, decorrentes da pobreza, da escolaridade, das condições precárias de saúde, da distância dos grandes centros e das dificuldades de acesso a transporte, diferenças culturais, orientações sexuais, lesbofobia, das necessidades específicas de cada pessoa e demais fatores que interagem na vida dessas mulheres. Por isso, é importante reconhecer a existência da desigualdade na estrutura da sociedade, suas formas de expressão e manifestação e buscar diferentes mecanismos para avançar em direção a uma sociedade mais justa, equânime e igualitária.

No entanto, as desigualdades são persistentes na sociedade brasileira e a desigualdade de gênero é uma delas e, por mais que se tenha elaborado projetos com a finalidade de dissolver o binarismo de gênero, é possível perceber que os avanços não foram ainda suficientes para combater o fenômeno. É preciso considerar que as desigualdades estão firmemente presentes na sociedade, mas é preciso encará-las e descobrir como elas operam, participar de debates e discussão crítica para poder avançar e construir cidadania das mulheres. A participação das mulheres historicamente invisibilizadas no processo social torna-se fundamental para combater esse processo que se mentem como um contínuo de perversidades, feminicídios, preconceitos, discriminação, desigualdades e exclusão. Além de combater discursos universalistas que priorizam a posição em determinado lugar que é masculino, heterossexual, classista, racista.

Finalmente podemos concluir dizendo que à medida em que mulheres encontram determinado lugar na sociedade, frequentam determinados espaços, relacionam-se com outros membros da sociedade, elas constroem uma experiência, uma linguagem e uma maneira de ver o mundo que lhes é própria, interferindo nos processos sociais a partir desse lugar e constroem sua condição humana e cidadania.

Entrelaçamentos de desigualdades de gênero, raça/etnia e classe social

Para tratar de entrelaçamentos de desigualdades de gênero, raça/etnia e classe social, é fundamental buscar uma breve reflexão sobre os termos diversidade, diferença, igualdade, desigualdade, pois, esses termos têm suscitado muitas discussões conceituais e tem se tornado um assunto recorrente.

Para repensar essa questão é preciso definir gênero a partir de alguns autores que tratam do termo. A decisão aqui foi começar por Scott (1995, p. 75) que explica:

> O termo "gênero" torna-se, antes, uma maneira de indicar "construções culturais" - a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. "Gênero" é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, "gênero" tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens.

Scott (1995) ainda afirma que o uso de "gênero" enfatiza um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade. E Nicholson (2000, p. 9), em *Interpretando gênero*, define o termo, afirmando que

> Gênero" é uma palavra estranha no feminismo. Embora para muitas de nós ela tenha um significado claro e bem conhecido, na verdade ela é usada de duas maneiras diferentes, e até certo ponto contraditórias. De um lado, o "gênero" foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a sexo para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, "gênero" é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; "gênero" e "sexo" são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, "gênero" tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos "femininos" de corpos "masculinos.

A definição de gênero de Scott (1995) e Nicholson (2000) contribuem para melhor compreender por que historicamente o termo gênero foi empregado para se referir exclusivamente a macho e a fêmea, considerando o sexo biológico como determinante dessa categoria. Dessa forma, para tratar do termo desigualdades, é preciso dizer de que desigualdade estamos falando. Por isso, para buscar uma definição de desigualdade de gênero procuramos mostrar que é importante pesquisar as raízes históricas para responder por que ainda se vive essa desigualdade entre homens e mulheres dentro da sociedade.

É fundamental entender que em quase todos os países do mundo têm-se uma sociedade patriarcal, baseada na figura do homem e trata a mulher como uma cidadã de segunda classe, menos humana (SAFFIOTI, 2002) e, além disso, relega historicamente a função da mulher estritamente ao lar. Na visão patriarcal, a função da mulher na sociedade é meramente gerar filhos e cuidar da criação deles. Fora disso, ela não é reconhecida. Isso é uma história de milênios até os dias atuais, o não reconhecimento da mulher.

Para Simone de Beauvoir (1980, p. 9), por exemplo,

> Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

Nesse entendimento, a mulher não tem uma figura biológica, psíquica, nem econômica na sociedade, pois, a fêmea humana é construída no processo de socialização e, a partir dele saberá o que é ser mulher numa estrutura patriarcal. No processo de socialização, homens e mulheres se socializam de maneira diferente e a diversidade perpassa toda uma sociedade, onde as pessoas se reconhecem das mais diversas formas. As identidades são fluídas, variam, modificam-se, são construídas de formas diversas.

Para Dubet (2001), a igualdade de todos é uma norma universal, uma ficção, um postulado que não tem necessidade de ser fundamentado empiricamente: as raças são iguais, os sexos são iguais, os seres humanos são iguais por princípio. Nessa perspectiva, a desigualdade se apresenta como um abismo que dita que um é feito para uma coisa e o outro feito para outra totalmente distinta. Isso reflete em várias esferas, o que leva à exclusão da mulher ou empregam o preconceito de que as mulheres não estarão socializadas para pensar em papéis fora do lar, longe da esfera da criação.

Como também, Saffioti (2004) lembra que a violência contra a mulher sempre existiu no Brasil; aliás, é um fenômeno mundial, que "independe de riqueza e do grau de desenvolvimento da nação, do nível de escolaridade dos envolvidos, do tipo de cultura – ocidental ou oriental -, da religião dominante etc." (p. 54). Isso não pode ser deixado de lado, pois, antes dos primeiros movimentos de mulheres, estas pertenciam ou ao Estado ou aos outros homens e não a elas mesmas e, nesse sentido, não tinham direito sobre suas escolhas. Ter direito sobre seu corpo, não era uma opção, então, a mulher não pertencia a si mesma, era considerada uma pessoa pública. O acesso a produções científicas e filosóficas era muito restrito e quando uma mulher conseguia participação nesses papéis sociais de produção, era julgada pela sociedade pela forma como se comportava e, no Brasil, a situação da mulher é bem difícil, o brasileiro não é cordial. Ao contrário, a história do país revela uma sociabilidade violenta, cruel, perversa. Ações afirmativas por parte do Estado poderão desempenhar papel positivo na redução da violência contra as mulheres (Saffioti, 2004).

Ao longo da história das sociedades, há inúmeros episódios onde as mulheres eram vistas como bruxas, e, assim, eram consideradas quando tinham outros conhecimentos além do que era padronizado para elas. Aquelas que fugiam do padrão eram punidas. Por isso, muitas não se arriscavam a morrer ou a serem excluídas da sociedade por assumirem papéis que os homens sempre fizeram. A primeira ruptura, ou melhor, tentativa de ruptura foi na primeira onda feminista com as conhecidas sufragistas, na Inglaterra e nos Estados Unidos, no final do século XIX e começo do século XX. A participação das mulheres nos movimentos era para reivindicar principalmente o direito ao trabalho, o direito de votar e o direito a escolher se queriam ou não se casar, pois, até então, era imposto socialmente para as mulheres que elas deveriam se casar e as sufragistas vêm com uma onda feminista que exalta as mulheres pra dizer que não era necessário. As mulheres poderiam fazer as mesmas coisas que os homens e já vinham fazendo a muito tempo, como por exemplo, votar e trabalhar. Daí, a importância de estudar e reconhecer que houve e ainda há desigualdades de

gênero. E, nas últimas décadas as mulheres têm conquistado um significativo espaço na arena política, o que, de certa forma, produz avanços em diferentes campos sociais e políticos.

Em seu artigo "Os limites da igualdade de oportunidades", Dubet (2012, p. 175) ressalta que

> A igualdade de oportunidades muda profundamente as representações da sociedade. As classes sociais são substituídas por grupos que passam a ser definidos com base nas discriminações que sofrem em razão de sua "raça", de sua cultura, de seu sexo e de seus "handcaps". Como esses estigmas são negativos, cada um dos atores que denuncia as discriminações afirma simultaneamente uma exigência de reconhecimento que transforma assim o estigma em características positivas, traços culturais e sociais que fundam a diversidade da sociedade.

Na verdade, na sociedade contemporânea, são diversas as tentativas de diferentes movimentos sociais para romper o afastamento entre os grupos sociais por gênero, raça/etnia, classe social, no intuito de, pelo menos, minimizar a distância que separa homens e mulheres, brancos e negros, pobres e ricos, escolarizados e não escolarizados, em matéria de oportunidades. No entanto, os grupos que sofrem preconceitos, discriminação de gênero, raça/etnia, classe social, ainda se encontram em franca desvantagem na ocupação de espaços de poder. Contudo, a busca pelo reconhecimento das desigualdades deve continuar, pois, só a partir daí torna-se possível pensar em mudanças que possam contribuir para a redução dessas desigualdades e exclusão social. Portanto, é importante lembrar que, na segunda onda feminista nos anos 60, com a coparticipação de outros movimentos sociais que estavam surgindo nos Estados Unidos, a exemplo, dos movimentos Panteras Negras, Movimento *Hip* e as feministas dessa década começaram a ver que existiam problemas mais profundos inerentes à mulher dentro da sociedade e esses problemas estavam principalmente nas relações de poder. A partir daí, surgem o alerta para a questão de que mulheres não alcançavam cargos de poder dentro da sociedade e nem tinham voz para isso. Logo, o controle de natalidade veio depois das reivindicações dessa época e, muitas mulheres decidem não ter filhos, e lutar por participação política das mulheres dentro da sociedade ou até mesmo lutar por ocorrências contra a mulher que são muito graves como o direito de não ser abusada, o direito ao seu próprio corpo e outros desafios para a integridade da mulher, sua condição humana e cidadania.

Angela Davis (2016), feminista que surge após essa época, em seu livro *Mulheres, raça e classe* já tinha identificado as relações que ocorrem entre raça, classe e ser mulher na sociedade patriarcal, inclusive observa que uma mulher que tivessem todos esses marcadores, pobre e negra, teria uma intersecção de problemas que estariam influenciando sua vida e não poderia ser descolado da realidade. No Brasil, algumas políticas, como por exemplo, a Lei Maria da Penha reconhece o feminicídio como um crime que atinge apenas as mulheres. E, apesar dos avanços tímidos que já podem ser percebidos, graças a esses movimentos, não dá mais para o homem acreditar que pode ferir, matar uma mulher pelo fato de ser homem e estar numa posição de poder acima dela. A questão de gênero é muito séria, não só no Brasil como no mundo todo. É uma preocupação global, cujas mudanças dependem do reconhecimento histórico de que ainda não se vive numa sociedade perfeita e as mulheres de todas as classes, etnias, gerações tem conquistado o seu lugar no espaço público, com forte presença em diferentes espaços, basta olhar para os postos de gasolina, cinema, teatro,

empresas, as rodovias brasileiras, elas estão por toda parte, ocupando diferentes lugares/espaços. Tudo isso ajuda a compreender melhor de que maneira é possível pensar uma mudança social ou, pelo menos, tentar deixar a sociedade um pouco mais tranquila para as pessoas que estão em grupos menos privilegiados.

Para Silva (2000), as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença, que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. Dessa forma, os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas. Desse modo, identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência, são dois conceitos inseparáveis. No entendimento do autor, embora a diferença seja tomada como um produto derivado da identidade, na verdade, é o contrário. A identidade se constitui na diferença. Tanto a identidade quanto a diferença precisam ser ativamente produzidas. Portanto, podemos dizer que identidade é uma relação social. Sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força, relação de poder. Elas não são simplesmente definidas, são impostas, disputadas e na disputa pela identidade, está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. Enfim, a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o espaço dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.

Considerações finais

A análise sobre "Entrelaçamentos de patriarcado, gênero e desigualdades contra mulheres na escola e sociedade contemporânea" revela a complexidade das relações sociais e estruturais que moldam as experiências nas sociedades humanas e esses elementos estão intrinsecamente entrelaçados, influenciando as formas de oportunidades, os privilégios e os desafios enfrentados por diferentes pessoas e grupos.

O patriarcado, como sistema de poder que privilegia a dominação masculina, continua a permear muitas esferas na sociedade, reforçando estereótipos de gênero e limitando o acesso das mulheres a recursos e posição de liderança e, na sociedade brasileira é fato. A luta contra o patriarcado é muito importante para promover a igualdade de gênero e garantir o pleno reconhecimento dos direitos e capacidades das mulheres em todos os aspectos da vida.

Vê-se, da mesma forma, que a questão racial é importante na análise da desigualdade social, pois, a hierarquia racial construída historicamente tem consequências profundas nas oportunidades de mercado de trabalho, escolaridade, disponíveis para as pessoas de diferentes origens étnicas. O racismo sistêmico persiste na sociedade brasileira, perpetuando a marginalização e a injustiça para comunidades racializadas e minorias étnicas. Para retratar de forma mais precisa, os preconceitos e a discriminação da mulher não são questões apenas subjetivas, pois, fazem parte da realidade concreta das mulheres e se expressam na casa, na rua, no lazer, no trabalho, escola, em toda parte da sociedade e provocam repetição dos fatos, da exclusão no espaço público e privado. Ribeiro (2004, p. 97) discute as "Relações raciais nas pesquisas e processos sociais: em busca de visibilidade para a mulheres negras" e reconhece a interação entre o racismo e o machismo na realidade brasileira, que unidos aumentam a naturalização das desigualdades sociais, tendo como base a construção das diferenças. As relações de gênero (masculino e feminino, homem e mulher) se embasam em

confronto de poderes no espaço público e privado, resultando em vivências hierarquizadas, autoritárias, entre os dois eixos, em que a mulher ocupa uma posição inferior, de dominação-subordinação e exclusão. Além disso, é essencial reconhecer as interseções entre patriarcado, gênero, raça/etnia e classe social.

Mulheres negras, por exemplo, enfrentam desafios únicos devido à sua posição em uma interseção de opressões, enfrentando discriminação de gênero e racial simultaneamente. Portanto, abordar questão de gênero de forma isolada é insuficiente. A abordagem interseccional é necessária para entender e enfrentar as complexas dinâmicas de poder que moldam a vida das pessoas e quando nos deparamos com a questão da mulher negra na sociedade brasileira, intensifica-se o quadro das desigualdades e opressão, sendo intercruzadas as questões de gênero e raça (Ribeiro, 2004).

Afinal, para avançar em direção a sociedades mais justas e inclusivas, é imperativo desmantelar as estruturas de poder patriarcais e raciais que perpetuam desigualdades. Isso requer um compromisso coletivo com a justiça social, políticas inclusivas e a promoção de uma cultura de respeito e igualdade. Somente através de esforços contínuos e multifacetados, podemos alcançar uma verdadeira equidade de gênero, liberdade racial e justiça para todas as pessoas.

Referências

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**: Programa de Prevenção à violência nas escolas. 2. ed. Brasília, DF: Flacso Brasil, 2021.

BALBINOTTI, Isabele. A violência contra a mulher como expressão do patriarcado e do machismo. **Revista da Esmesc**, v. 25, n. 31, p. 239-264, 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, jun. p. 185-193, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. "Mau aluno, boa aluna? Como os professores avaliam meninos e meninas". **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.

CONNELL, Robert William; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos feministas**, Florianópolis, 21, jan.-abr., p. 241-282, 2013.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo, Boitempo Editorial, 2016.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, maio-ago., p. 5-19, 2001.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, dez., p. 171-179, 2012.

GAIOLI, Fábio Martins; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar. A força do silêncio: sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista. **Revista Eletrônica de Educação**, v.15, jan.-dez., p.1-20, e4306078, 2021.

GILROY, Paul. **Entre campos***:* nações, cultura e o fascínio das raças. São Paulo: Annablume, 2007.

hooks, bell. **The Will to Change**: Men, Masculinity, and Love. New York: Atria Books, 2004. Disponível em: https://medium.com/enugbarijo/compreendendo-o-patriarcado-por-bell-hooks-3a0f73f5e5f8. Acesso em: 04 jan. 2023.

KENDI, Ibram X. **Como ser antirracista**. Tradução Edite Siegert. Rio de Janeiro: Altacult Editora, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988. p. 33-47.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução Ana Venite Fuzzato. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Unicamp, 1999. (Educação em pauta: escola e democracia)

MUNANGA, Kabenguele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In:* Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. **Estudos feministas**, ano 8, 2º semestre, p. 9-41, 2000.

PINHEIRO, Luana et al. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM, Presidência da República, Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher - ONU Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4. ed. Brasília, DF: IPEA, 2011.

REZENDE, Andréia Botelho de; CARVALHO, Marília Pinto de. CARVALHO, Marília Pinto de (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 39-73.

RIPPON, Gina. **Gênero e os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2021.

SAFFIOTI, Heleieth lara Bongiovani. Gênero e patriarcado: violência contra a mulher. *In*: VENTURINI, Gustavo; RECAMAN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 43-59.

SAFFIOTI, Heleieth lara Bongiovani. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth lara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: moderna, 1987.

SANTOS, Diego Junior da Silva [*et al.*] Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, v. 15, n. 3, may-june, p. 121-124, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 71-79, 1995.

SILVA, Sérgio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 3, p. 556-571, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Edinilsa Ramos de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 10, n.1, jan. – mar., p. 59-70, 2005.

STEARNS, Peter. **História das relações de gênero**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2007.

XIII

LEMBRANÇAS COTIDIANAS: ENTRE EDUCAÇÃO E MEMÓRIAS: "NOVAS JANELAS PARA A MATURIDADE"

Jussara Tânia Silva Moreira
Evely Oliveira
Laís de Jesus Santana

Introdução

Este capítulo nasceu da pesquisa e ações desenvolvidas durante a nossa trajetória no transcorrer de dois anos da aplicação do Projeto de Ensino, ao qual foi titulado por "*Lembranças Cotidianas: construção com as memórias dos/as alunos/as da Universidade Aberta à Terceira Idade* (UNATI)"[1] - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, onde nos aproximamos de pessoas com faixa etária de cinquenta (50) a setenta (70) anos de idade. Isto nos possibilitou discutir as questões relacionadas à diversidade etária em sua relação com a escolarização básica e/ou superior da pessoa idosa.

Como Projeto de Ensino, buscou investigar a política de educação superior voltada para a pessoa idosa, não com a intenção de mostrar esse fazer como uma ocupação acadêmica, mas pensada dentro de uma ação política de interação com o mundo social, cultural, simbólico e econômico. Ao adentrar pela memória dessa educação evidenciamos que, como outras diversidades, existe uma diversidade etária tão relevante e igualmente pertinente, independentemente do gênero, da raça, das sexualidades e ou da religião.

Isto significa reconhecer que a diversidade etária tão presente no mundo contemporâneo faz parte de todos os grupos sociais, por essa razão, precisamos atentar, como mostra Freire (1986), que fazer educação exige a construção de uma concepção libertadora e conscientizadora, não separando os fatos vividos daquilo que deve ser exigido como política pública educacional.

Foi desta premissa citada que iniciamos, em 2022, os estudos acerca das abordagens teórico-metodológicas da memória, onde se tomou como referência os estudos de Halbwachs (2013), para além da perspectiva dura e positivista, ao remeter-se às lembranças vivas e presentes dos espaços escolares ou da universidade. Isto implica em saber que ao buscar conhecer as lembranças dos (as) alunos (as) da UNATI, foi por acreditar que essas são "lembranças que permanecem coletivas" (Halbwachs, 2006, p. 30), já que o ato educacional em si não pode ser considerado intrinsecamente individual.

Existe uma interligação entre o conceito de memória, lembrança e educação, os quais estão impregnados dos paradigmas temporais e espaciais que (re)produzem os comportamentos conservadores, mas também modificadores das relações sociais. As lembranças, para além dos lugares físicos, trazem as mais variadas influências sociais, simbólicas, econômicas e culturais.

---

[1]Projeto de Ensino de Autoria de Jussara Tânia Silva Moreira, Edital UESC Nº 30/2022 e Edital UESC Nº 06/2023, Programa de Iniciação à Docência – PID (PROGRAD).

Nesse aspecto, em "lugares de memória", Nora (1993) mostra a diferença entre a Memória e a História, chamando a atenção para o fato de que existe uma história da história e esta não pode ser vista como algo inocente. Logo, a intenção é romper com "a história que só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas, [para buscar] a memória que é um absoluto" (Nora, 1993, p. 09) e, assim, romper com os padrões impostos pelo poder do capital econômico e do capital cultural.

Preconiza-se, assim, que um dos aspectos mais relevantes do Projeto de Ensino foi que, ao buscar pelas lembranças dos(as) discentes da UNATI, através das "Memórias Coletivas", acabou por também compreender o fazer educacional ocorrido dentro da Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA - I) do eixo Ilhéus/Itabuna.

Além de Halbwachs (2013) e Nora (1993), também foi oportuno dialogar com Bosi (2010), Bernardo (2007), Moreira (2016), Bourdieu (2007; 2007a; 2003; 2002) entre outros autores que, no transcorrer do processo, possibilitou os saberes acerca da memória e da organização social, bem como, da constituição política educacional e da formação da identidade profissional do Ser-Professor.

A partir dessa formação identitária, aconteceu o nascimento do diálogo entre a teoria e a prática, tanto na sala de aula quanto no conjunto de atividades desenvolvidas junto aos(as) alunos(as) da UNATI, o que oportunizou a proponente do Projeto de Ensino e aos bolsistas o vivenciar o ensino a partir da realização da pesquisa. Este princípio traz a autonomia para o ensino e possibilita, ao nosso olhar, o caminhar pelo fazer da docência longe das visões fragmentadas do conhecimento científico.

Nesse sentido, a construção das memórias coletivas, além de permitir o encontro intergeracional entre licenciados(as) e (as) alunos(as) da UNATI, ainda mostrou as vozes dos sujeitos locais em suas participações sociais, comumente silenciadas. As memórias coletivas emergidas do chão das salas de aula da UNATI oportunizaram romper com estereótipos, que se encontram engessados na sociedade do Sul da Bahia, tão propagados pelo sistema capitalista de que o envelhecimento é algo negativo, ligado ao desconhecimento, a improdutividade e a desatualização.

Ao ressignificar as "histórias dos velhos", como assinala Bosi (2010), convertemos as narrativas subalternas em histórias reais, onde as questões cotidianas entrelaçadas com as lembranças ratificam os valores, as crenças e as visões de mundo (re)produzidas dentro do universo social. Além disso, quando se trata da instituição de ensino, no que se refere à formação educacional das pessoas idosas, encontra-se previsto pela Lei N° 8.842/1994, que é necessário a adequação das Universidades Públicas para o atendimento desse público alvo.

Dentro dessa proposição, objetivamos construir, através das narrativas das alunas do Programa da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), as memórias acerca do processo educativo das pessoas idosas no Sul da Bahia. Nesse quesito compreendemos a importância de se debater a diversidade etária e para tal, dentro da perspectiva da abordagem qualitativa, tomamos como instrumento metodológico as memórias dos(as) alunos (as) da UNATI.

A Universidade Aberta À Terceira Idade

A Lei N° 8.842/1994 ao se referir às políticas nacionais, especificamente no Capítulo IV, "das ações governamentais", no artigo 10, inciso III, trata dos assuntos que diz respeito

à educação, evidenciando a exigência da adequação das Universidades Públicas voltadas também para atender a pessoa idosa (BRASIL, 1994). Dez anos após a criação desta Lei, surge no Sul da Bahia, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), o Projeto de Extensão: "*A Universidade Sem Fronteiras: a terceira idade*", de autoria da Professora Raimunda Silva d'Alencar, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, via Resolução CONSEPE Nº 03/2004. Foi a partir desse projeto extensionista que surgiu a criação da Universidade Aberta à Terceira Idade (UESC, 2004).

Ao trazer as múltiplas ações para oportunizar a melhoria da qualidade de vida para a pessoa idosa, a UNATI buscou estabelecer os elementos geradores da promoção da autoestima, da sociabilidade, da integração e da troca de experiências intra e intergerações, através do acesso aos recursos educacionais e socioculturais existentes na Universidade.

Isto significa que a lembrança e a identificação dos acontecimentos e das vivências são construídas e compartilhadas "como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias" (Halbwachs, 2013, p. 25). Ao reportar as falas dos(as) educadores/educadoras e dos(as) alunos e alunas da UNATI se referindo a esse espaço como aquele que possibilita e ressignifica uma nova maneira de viver, percebemos que a educação ofertada na UNATI/UESC traz um sentido de pertencimento.

Porém, se for tomada a construção da representação que o envelhecimento tem na sociedade brasileira, caímos naquilo que o Bourdieu (2002) classificou por *habitus* produtor e reprodutor da estrutura social, simbólica e cultural, vislumbrado muitas vezes apenas dentro de uma conjuntura histórica. O *habitus* pode ser visto como um resultado organizador dentro da ação social, pois tendo um mesmo *modus operandi*, "(re)produz a disposição durável e transferível [que é a própria] retradução simbólica de diferenças, objetivamente inscritas nas condições de existência" (Bourdieu, 2003, p. 73).

Pelo estabelecido na Política Nacional do Idoso (PNI), Lei Nº 8. 842, de 4 de janeiro de 1994 e no Estatuto do Idoso, Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, são pessoas idosas aquelas que se encontram acima dos sessenta (60) anos de idade (Brasil, 2003; 1994). Acrescentamos ainda que a expectativa de vida no Brasil, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), está em torno dos setenta e seis anos e oito meses (76,8) (IBGE, 2020). Nessa idade, supostamente os filhos já cresceram, casaram e construíram suas próprias famílias, consequentemente, muitas pessoas idosas residem em casas de repouso, outros sofrem com o abandono familiar e o descaso político, o que agrava a falta de respeito às necessidades de saúde, afligindo essa etapa da vida. Logo, o sentido de pertencimento citado anteriormente, encontra-se voltado para o sentido de se sentirem incluídos no aparato Estatal.

Dentro desse aparato se encontra a educação, o que não significa que a UESC esteja cumprindo com os múltiplos desafios, aos quais vão desde o lidar com o problema da saúde física e emocional, o direito de utilizar os transportes públicos, até a existência de uma presença ainda invisibilizada quando se trata do convívio com as novas gerações de estudantes. Nesse quesito, como mostra Barros (2021), romper com modalidades de educação escolar que priorizam os processos de certificação dos estudantes em detrimento ao acesso ao conhecimento, ainda é um árduo caminho para se chegar ao projeto de humanização, tão defendido por Freire.

Freire, ao abordar o inacabamento humano, em "*Pedagogia da Autonomia*", destaca a origem da necessidade da educação em sua dimensão política, afirmando que "a raiz mais

profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente" (1996, p. 42). Dessa maneira, a educação não deve ser vista apenas como um privilégio das gerações jovens, mas sim como um direito de todos, tal política é encontrada na criação da UNATI, mesmo que ainda seja um pontapé tímido voltado para a educação da pessoa idosa diante da realidade brasileira.

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) foi o primeiro programa brasileiro voltado para compreender os processos pelos quais passam as pessoas idosas. Reconhecido como extensão universitária, originou-se na Universidade Federal de Santa Catarina, através da Portaria nº 0484/GR/83, pelas iniciativas das professoras Neusa Mendes Guedes e Lúcia Hisako Takase Gonçalves, um ano após a *Primeira Assembleia Mundial sobre o Envelhecimento*, realizada em Viena, em 1983, (NETI, 2007). Ademais, é na década dos anos de 1990 que surge um grande impulso da extensão universitária e de programas de outras instituições voltadas à terceira idade.

Tomando essa experiência e o marco que no Brasil foi trazido pelo Estatuto da Pessoa Idosa (Lei Nº 10.741), começou nas universidades brasileiras a se buscar a construção da cidadania, na promoção da cultura e no estímulo ao lazer criativo à pessoa idosa. Por certo, surge a missão da UNATI em priorizar as habilidades e talentos das pessoas idosas, por meio da implementação de diversas atividades (UESC, 2004).

É nesse sentido que a UNATI/UESC, vinculada diretamente à Reitoria e administrativamente à Pró-Reitoria de Extensão, como projeto/programa permanente vem desde 2004 oferecendo diversas atividades às pessoas com mais de 50 anos, por meio de disciplinas, oficinas e palestras, que ocorrem de Segunda a Sexta-feira, nos períodos da manhã e da tarde. Na UNATI/UESC não existe um currículo pré-determinado, cada aluno ou aluna, previamente matriculado (a), constrói seu próprio histórico escolar de acordo com seus interesses e desejos, mesmo que ainda sejam direcionados pelos conteúdos propostos.

Mediante ao exposto, consideramos ainda que, a educação enquanto campo, assume não somente uma representação ideológica e prática, mas também, "reforça a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo social e [...] permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida" (Bourdieu, 2007, p. 35).

Necessita-se então da percepção/representação quando se trata da construção da memória coletiva no cotidiano das pessoas, onde deve ser tomado como premissa que: em primeiro lugar essa construção não é operada num vazio social, está submetida a coações estruturais; segundo, as estruturas cognitivas também são socialmente estruturadas, porque tem uma gênese social; e, terceiro, a construção da realidade social não é somente um empreendimento individual, podendo também tomar-se um empreendimento coletivo. Cabe, nessa existência, perceber a ação sutil, constituída e que permite compreender a posição de um indivíduo ou grupo social.

O Percurso Metodológico da Pesquisa

A escolha por se fazer uma pesquisa requer do investigador um método do saber científico. Assim, problematiza-se: quais as repercussões das políticas públicas da UESC para a vida educacional dos participantes do programa da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI)? A partir dessa questão, queremos desvelar, através dos testemunhos das alunas,

as políticas públicas de inclusão educacional voltados às pessoas idosas na Região Sul do Estado da Bahia, mas também investigar como acontece o convívio intergeracional entre alunos/alunas da UNATI e os(as) alunos/alunas das graduações regulares da Universidade.

Diante desse desafio, essa pesquisa, de cunho exploratório, tem como base a abordagem qualitativa, cuja própria natureza, por abrigar segundo Chizzotti (2006, p. 81), as diversas correntes de pensamento, permite ainda, "observar os fenômenos sociais, culturais e históricos fora das dualidades", especialmente, aquelas que separam as objetividades científicas das subjetividades humanas. Sendo assim, torna-se necessário compreender que a busca investigativa não deve visar uma homogeneidade, mas sim, a diferenciação e a especificidade que, geralmente, é encontrada dentro de cada universo social.

Uma das perspectivas metodológicas que pode ser usada em uma abordagem qualitativa é buscar pelas memórias das pessoas que estão envolvidas em um determinado contexto social, em outras palavras, Chizzotti, tomando o princípio de Nora (1993) sobre a memória, indica que esta não pode ser a mera descrição de um acontecimento, ela contém a subjetividade do relato revelador das causas e efeitos dentro dos contextos sociais, percebe-se na coleta de um testemunho, um "dos diferentes tipos de instrumentos metodológicos, que permite alcançar informações não registradas ou inacessíveis" (2006, p.106-107).

Nesse sentido, tomamos como exemplo aquilo que foi revelado por Bosi (2010) e Bernardo (2007), que ao fazerem a opção pelo estudo da memória demonstraram que o interessante são as situações vividas, "embora possa parecer insignificantes à primeira vista, após análise poderão se mostrar plenos de significados (Bernardo, 2007, p. 29). Ao afirmar a utilização da memória como recurso metodológico, Moreira (2016, p. 26) aponta que "a memória ao ser socialmente construída, carrega em si os conhecimentos adquiridos, [...] porque se encontra encravada na memória a referência do passado, sem necessariamente romper com a realidade da vida atual".

Ressalta-se, assim, que as memórias coletivas trazem uma riqueza imensurável para qualquer pesquisa, uma vez que fazem parte da vida cotidiana e oferecem veracidade aos fatos, levando em conta as subjetividades humanas (Moreira, 2016). Isto significa, que, ao conhecer a voz de um grupo específico ao qual se deseja investigar, encontra-se na memória uma dimensão que dificilmente poderá ser alcançada por outro instrumento metodológico, pois, ela (a memória) assinala um caminho das transmissões das experiências, que envolvem, tanto o registro de uma memória pessoal, como também, o registro de uma memória coletiva, social, familiar e grupal (Bernardo, 2007; Moreira, 2016).

Todavia, deve-se saber que o estudo da memória não é uma "proposta de amostragem: o intuito [estar em] registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós" (Bosi, 2010, p.37). O que socialmente está em jogo são combinações de influências sociais, que por serem numerosas representações, jamais revelará, apenas a nossa vontade individual. Igualmente, tomando como parâmetro, que a memória coletiva (pensamento grupal) revela a memória pessoal (pensamento individual), ela se converte em um método, uma bússola, um direcionamento e a guia da investigação (Bosi, 2010; Bernardo, 2007; Moreira, 2016).

Nesse processo, o que nos interessa é que a memória, como recurso metodológico, cabe o título de "Mestre do ofício" (Bosi, 2010, p. 91). E sendo assim, para selecionar os nossos recordadores, no ano de 2022, em primeiro lugar, foram elaboradas oficinas com as presenças dos professores, bolsistas e alunos/as da UNATI. Dentre as oficinas propostas,

uma abarcou o grupo das "*Cirandeiras*" no "*Construindo Janelas para a Maturidade*"; títulos estes idealizados pela Professora Maria Aparecida Aguiar, professora do Departamento de Ciências da Educação (DCIE), da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Coordenadora Pedagógica da UNATI e colaboradora do Projeto de Ensino supramencionado, que sempre nos auxiliou na construção do grupo de trabalho.

O grupo de trabalho para a pesquisa foi constituído por 3 (três) mulheres, que fazem parte das "Cirandeiras", da turma de sala de aula "Novas Janelas Para Maturidade". A opção por este grupo levou em consideração que suas participantes vivenciam o currículo da UNATI desde o ano de 2011, sendo o grupo mais antigo da UNATI. Estas participantes em seus testemunhos mostraram cenários do passado e do presente educacional, oportunizando nos encontros compreendemos muitos aspectos da educação na Região Sul da Bahia.

Nossa coleta de dados, somente foi possível pela aproximação nas salas de aulas com as Cirandeiras. Ao final de seis (6) meses de encontros começamos a adquirir a confiança e assim fomos nos aproximando das nossas recordadoras/cirandeiras; a fim de preservar as identidades das mesmas, optamos por apresentá-las com os nomes fictícios de *Margarida, Rosa e Camélia*. Cabe ainda registrar que houve autorizações prévias para recolher, editar e publicizar suas memórias em pesquisa científica.

Dentre as várias técnicas de análise de dados optamos pela categoria analítica que segundo Minayo (2004, p. 93 - 94) "são aquelas que retém as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais". Dessa forma, para se efetuar a análise dos dados elencamos, a priori, os seguintes blocos discursivos: Memórias e Educação: fatos marcantes da vida escolar; Memória e Trabalho: um olhar sobre o envelhecimento; e, Memória e Pertencimento: o presente da política-educacional da UNATI.

E A Vida Continua… De Lembrança a Lembrança nasce a memória da Universidade Aberta À Terceira Idade

A memória se constrói em sociedade, ou seja, as nossas relações interpessoais colaboram intrinsecamente com a construção das memórias do nosso grupo. No passado, quando vivemos uma situação em conjunto com grupo ao qual fazemos parte e precisamos evocar tal recordação, primeiro recorremos a nossa lembrança individual do passado, logo,

> [...] fazemos apelo aos testemunhos para fortalecer ou debilitar, mas também para completar, o que sabemos de um evento do qual já estamos informados de alguma forma, embora muitas circunstâncias nos pareçam obscuras. Ora, a primeira testemunha, à qual podemos sempre apelar, é a nós próprios (Halbwachs, 2013, p. 25).

Na vida em sociedade fazemos parte de diversos grupos sociais, familiares, políticos, religiosos etc., e esses grupos geram influências tanto no comportamento humano, quanto em sua cultura, bem como na construção e reconstrução de nossa memória. Por conseguinte, a possibilidade de existência de uma memória estritamente individual e sem influência do mundo externo se conceberia em total isolamento, o que torna o indivíduo incapaz de recordar, pois sozinho não consegue sustentar suas recordações.

Para resolver esse impasse, Halbwachs aborda a memória individual como o fruto da memória coletiva, isto é, um pequeno fragmento do que realmente é a memória coletiva, pois ao vivermos em sociedade somos impactados pela influência do outro: Isto acontece "porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem" (2013, p. 30).

Por ser produzida por seres humanos, a memória é um recurso suscetível a influências, mudanças, lacunas e falhas, diferentemente da memória histórica que escreve a história de forma que atenda aos interesses de quem a escreve, sem lacunas e sem falhas. Acerca da distinção entre memória e história, Nora (1993, p. 9) afirma que "no coração da história trabalha o criticismo destruidor da memória espontânea", portanto, " a memória sempre é suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir".

A memória que cede lugar à história, passa a ocupar um lugar sagrado, no passado. Essas transformações que a memória pode sofrer decorre do fato dela ser viva, portanto está em constante movimento. Para Bosi (2010) esse fator não é muito preocupante, o "mais importante é dar voz aos que foram emudecidos pela história" (p. 38), afinal de contas, a narrativa trazida pela história já é conhecida, mas as situações vividas, mesmo que pareçam insignificantes à primeira vista, são o que dão significados ao que Bernardo (2007) vai chamar de "substâncias das memórias", que nos possibilita refundir as identidades, conhecer as histórias, conhecer o que ainda não foi explicitado, sobretudo quando se trata da educação de pessoas idosas. Assim, para compreender a UNATI como sendo uma política pública da diversidade etária cabe verificar a:

I) Memórias e Educação: fatos marcantes da vida escolar

Ao recordar os fatos marcantes da vida escolar, nossas recordadoras reconstroem seu passado, permitindo-nos entender que as questões econômicas foram fatores determinantes para o acesso à escola, permitindo entender que nem sempre "foi tão fácil ter uma educação sistematizada". Assim em suas vozes:

> *Eu cheguei a ser matriculada, a minha escola ficava [...] a sala [de aula] isolada era multisseriada, da primeira à quarta série, todos reunidos numa sala só, os da quarta ajudava os da primeira e por aí ia. Eu era menininha preta e ninguém queria me ajudar, eles não gostavam de preta, feia e pobre (Margarida, 2022).*

Margarida destaca dois pontos fundamentais que existiram no passado no Sul da Bahia: a sala de aula multisseriada como modelo de escola para as pessoas sem recursos financeiros e a condição étnico-racial como fator preponderante para sua invisibilidade. Atualmente, a sala multisseriada faz parte da realidade da educação do campo, que "pode ser caracterizada por um conjunto de séries dentro de uma única sala de aula" (Arroyo, 2004, p.81). Surgiu em uma contextualização "rural", mas com fundamentação urbana, recebendo influências da industrialização que estava em pleno vapor na década de 1940. Seguindo a mesma organização da seriação e planejamento, mudando apenas a forma como esse ensino é transmitido, já que um único professor fica responsável por uma turma heterogênea em diferentes níveis de idade e conhecimento (Arroyo, 2004).

Essa escola multisseriada, além de enfrentar adversidades relacionadas à condição de seu funcionamento, ainda lida com a visão estereotipada de que a heterogeneidade (alunos com idades e anos escolares diferenciados) é um obstáculo à educação (Hage, 2005). Nesse aspecto, a primeira reação é classificar o ensino com a famosa frase da "falta de qualidade". O que conduz a ser julgado também a aprendizagem das crianças e jovens como inferior, provocando a desvalorização tanto dos professores como dos alunos (Hage, 2005).

Tal condição negativa, historicamente construída, foi incorporada pela sociedade e, particularmente, pelos próprios professores e estudantes pertencentes a essa realidade. Diante desse cenário, [...] Os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento [...] perdidos, impotentes para cumprir as inúmeras tarefas administrativas e pedagógicas (Hage 2005, p. 101). Essas dificuldades na atualidade já são questionadas, pois já existem as discussões que assinalam que o problema não é a sala de aula multisseriada, mas a falta de preparação da formação inicial e continuada dos professores para lidar com esse modelo de escola.

Outro aspecto que Margarida traz que não pode passar despercebido é a questão da identidade e a sua invisibilidade por ser negra. A sociedade brasileira possui uma estrutura racista e a predominância de um Estado que, nunca procurou de fato, cumprir com a reparação histórica, econômica e social em relação à população negra. Sempre existiu um lugar do negro na sociedade marcado pela exclusão aos direitos sociais básicos. Este cenário vai gerar para as pessoas negras uma dificuldade em construir as suas identidades. Mas sabemos que "a identidade é para os indivíduos a fonte de sentido e experiência. [Para tal] é necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros" (Munanga, 2009, p. 8).

Nesse aspecto, foi muito importante a promulgação da Lei Nº 10.639\03 ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica de todo o país. A implementação desta Lei, mesmo encontrando dificuldade no contexto escolar, serviu de arcabouço para as diversas pesquisas acadêmicas, cujo debate acendeu no país a luta por buscar políticas públicas de Estado de combate às questões raciais.

O testemunho de Margarida acerca da história educacional do passado do Sul da Bahia é necessário para que possamos fazer um resgate histórico, da difusão das diversidades, identidade étnica, e, sobretudo de valorização e reparação étnica negada às crianças negras que viviam nesse território. Trata-se de "uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos" (Borges, 2010, p. 82). A identificação do racismo e suas práticas exige uma revisitação de todo o percurso histórico com uma nova postura, questionadora e crítica, sobretudo quando se refere às políticas públicas educacionais. Partindo do ponto de vista que toda a interação humana também ocasiona em outro fenômeno, Margarida narra que, naquela sala de aula,

> *Ninguém me queria lá, só sei dizer que eu falei a meu pai que não queria ficar naquela escola, ele me disse que eu era rebelde, mas na verdade eles não queriam me ensinar, as pessoas sempre me rejeitavam. Aí o meu pai me tirou, [...] fui para outra escola, comprei um abc, primeiro aprendemos o abc e depois a cartilha, aí a partir da primeira semana que eu cheguei, aprendi logo o abc e a professora mandou meu pai comprar a cartilha. Aprendi com a maior facilidade, já tinha 10 anos, era fora da idade normal, meus avós eram analfabetos, meus pais eram analfabetos, meu pai era analfabeto e minha mãe era analfabeta, mas eu aprendi e olha onde estou hoje, na Universidade (Margarida, 2022).*

A recordação desses fatos se baseia em lembranças, como mostra Halbwachs (2013), que se transformam em semente de rememoração ou uma lembrança viva acerca das concepções sociais, evidenciando que o convívio na escola provoca sempre algum tipo de recordação. Através desse testemunho, percebemos o contentamento da nossa interlocutora ao narrar o fato de ter sido alfabetizada, rompendo com um quadro de analfabetismo que assolava sua família por gerações. Essa ruptura, ainda que tardiamente, serve, de acordo com Freire (1996), como um "ímpeto natural possível e necessário. [...] A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica" (p. 36-38).

O que interessa no testemunho de Margarida é perceber o poder, presente no desenrolar das histórias de vidas dos homens e das mulheres do Sul da Bahia, poder este que foi gerador da divisão social. É nesse ponto que o *habitus* produz a filiação de indivíduos e o jogo social se faz existir dentro das realidades práticas, pois "as formas de classificação originárias, devem sua eficácia própria, ao fato de funcionar aquém da consciência e do discurso [...]. Além disso, envolvem os princípios mais fundamentais da construção e avaliação do mundo social" (Bourdieu, 2007a p. 434).

Vejamos outra perspectiva sobre educação através das memórias de Rosa, uma mulher de sessenta e cinco anos (65) que recorda:

> *Então eu cresci acreditando que tudo seria melhor e realmente está mudado, nós não tínhamos luz elétrica, hoje temos, nós não tínhamos água encanada, hoje nós temos, não tínhamos TV, não tínhamos rádio, então tudo vai evoluindo. Existem hoje também as facilidades, existem as melhoras, por exemplo, no meu tempo não existia faculdade, quem fazia faculdade era filho de rico que ia para Salvador, para capital fazer faculdade porque aqui não existia. A UESC é recente, começou em Itabuna, como Federação das Escolas Superiores de Ilhéus/Itabuna – FESPI, depois dela muita coisa mudou, muitos entraram na Universidade (Rosa, 2023).*

Três pontos são cruciais nesse depoimento de Rosa, para se analisar o passado e o presente educacional do Sul da Bahia, são eles: o difícil acesso à Universidade; a importância para a Região da formação da UESC e a mudança na estrutura educacional na Região Sul da Bahia após a fundação de uma Universidade.

Como mostra Halbwachs (2013), é a partir das relações estabelecidas com uma comunidade que formamos os modos de pensamento e a experiência de vida. Portanto, a partir das lembranças de Margarida e Rosa, podemos analisar que existiram dificuldades educacionais na Região Sul da Bahia, que a escola, mesmo que fosse desejada, não era tão acessível assim, mas essa realidade foi modificando com a presença da UESC na Região.

II) Memória e Trabalho: um olhar sobre o envelhecimento

A transição para a aposentadoria e o envelhecimento na sociedade capitalista são contextos complexos que envolvem diversas dimensões, incluindo a construção da memória coletiva e as mudanças na identidade. Em Bosi (2010) é visto que além da velhice ser um destino do indivíduo, ainda é colocada como uma categoria social, tendo um estatuto contingente, pois em cada sociedade se vive de forma diferente. Nesse sentido, o declínio biológico e a sociedade industrial seriam maléficas para a velhice.

> *Eu acredito que em nível de Brasil, quando você chega aos 60 anos você já é idoso e aí já não presta mais. Não presta para a sociedade, muitas vezes até para família, você não serve mais, entende? Naquele sentido de se fazer 60 anos, não presta porque é velho, mas velho é coisa que se joga fora. Porque a questão do nosso trabalho, é que quando você para de trabalhar, não tem para onde ir, eu que tenho uma família pequena, a família que eu gerei, só tive três filhos e estão crescidos. Os amigos e as amigas nem sempre se aposentam junto com você, nem sempre todo mundo tem a mesma idade para dizer vamos aposentar juntos, não tem isso, aí a gente aposenta e vai indo, vai acabando, a gente não se vê mais (Rosa, 2023).*

Esse depoimento de Rosa demonstra a importância que projetos como o da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI) tem na vida dos cidadãos. Isso significa que a UESC, através de um projeto de extensão, oportunizou às pessoas aposentadas a ter uma qualidade de vida, através do acesso aos recursos políticos, educacionais e socioculturais.

Dessa forma, faz valer o que dispõe o Estatuto do Idoso, quando assegura direitos aos idosos, a exemplo do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; direito à moradia digna, à saúde, à vida; a educação, a cultura, o esporte, ao lazer e outros. Quanto à Educação e Cultura, deve ter as oportunidades de acesso (Brasil, 2003). Neste contexto, como um direito a ser cumprido, a UNATI/UESC nasce em 2004 para levar a educação as pessoas acima de cinquenta (50) anos (UESC, 2004).

Como mostra Queiroz e Netto (2007), um dos maiores problemas da pessoa idosa é a solidão, fruto da viuvez, perda de amigos ou aposentadoria, portanto entendemos que uma maneira possível de minimizar os efeitos da solidão é a busca do contato social e do desenvolvimento de novas capacidades e realizações pessoais.

III) Memória e Pertencimento: o presente da política-educacional da UNATI

O Lugar da Memória, segundo Nora (1993), são espaços físicos, objetos ou práticas que servem como pontos de referência simbólica para a memória coletiva de uma sociedade. Esses lugares não são apenas locais físicos, como museus ou monumentos, mas também eventos, rituais, tradições e símbolos que desempenham um papel crucial na preservação e transmissão da memória. Entendemos a UNATI como lugar de pertencimento, como lugar da memória, sobretudo porque a maior parte das atividades desenvolvidas

> [...] *tem o objetivo de despertar e ampliar o saber criativo das alunas através de atividades artísticas, utilizando os meios das artes, para melhorar também a acuidade sensorial e a coordenação motora, descobrir e desenvolver novas formas de expressão artística, fornecer conhecimentos e técnicas de artes plásticas, desperta o interesse pelos valores artísticos através da exploração da sensibilidade e do sentimento estético (Camélia, 2022).*

No sentido trazido por Camélia, a UNATI se transforma em um espaço de interação social e colaboração, onde o compartilhamento de interesses artísticos também cria laços entre as cirandeiras, promovendo um senso de pertencimento ao grupo, sendo também essa uma maneira de construir as memórias coletivas. É interessante destacar que essas atividades acabam sendo duplamente utilizadas pelo processo pedagógico e, muitas vezes, como atividade econômica, pois estas atividades carregam o objetivo de restaurar a autoconfiança

nessas mulheres, criando perspectivas de atividades lucrativas. Sobre esse aspecto, Bosi (2010, p. 80) acrescenta que "nossas faculdades, para continuarem vivas, dependem de nossa atenção à vida, do nosso interesse pelas coisas, enfim dependem de um projeto".

> *Então a UNATI, de certa forma, foi uma fuga para mim. Hoje é uma realização, na época eu estava buscando fazer novos amigos e novas amizades, conhecer outras pessoas e aí foi onde eu formei minha nova família, a UNATI é a extensão da minha família (Rosa, 2023).*

Rosa enfatiza a sua relação com a UNATI a partir da inclusão educacional, que independe de sua faixa etária, ou seja, o ponto de partida é a formação e não a ideia que já é uma pessoa idosa. Porém esse sentimento de pertencimento de Rosa ainda esbarra na pouca convivência que tem com os outros estudantes jovens da Universidade. Segundo Rosa, Camélia e Margarida, ainda são poucos os momentos que proporcionam o convívio intergeracional. Por essa razão sinaliza que a primeira ação realmente prática para esse encontro foi o Projeto de Ensino "Lembranças Cotidianas: construção com as memórias dos/as alunos/as da Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI)", o qual possibilitou essa troca de saberes entre os jovens (bolsistas e voluntários) e as pessoas idosas no ensino superior.

Considerações Finais

Ao traçar essas memórias, percebe-se, pelos depoimentos, que a chegada da Universidade Aberta à Terceira Idade, produziu um sentimento de pertencimento, encontrado na construção da identidade dessas mulheres, pois a UNATI permitiu uma interação entre as próprias pessoas idosas, entre elas e os professores, entre elas e o mundo digital, criando assim uma concepção de educação voltada para esse público-alvo.

Esse pertencimento também é encontrado nos depoimentos, quando mostram que a UNATI/UESC, através do "Novas Janelas para a Maturidade" possibilitou o afastamento da solidão, do preconceito do "ser velho", permitindo, desta forma, um saber-se dentro de envelhecimento com mais independência e autonomia. Além disso, percebemos que a UNATI/UESC se diferencia das demais existentes, pois possibilita que os alunos possam ser alunos e, ao mesmo tempo, professores.

Sendo assim, pelos testemunhos das nossas interlocutoras, todas sinalizam que a UNATI se materializa como uma política educacional de inclusão à diversidade etária da Universidade Estadual de Santa Cruz, pois cria a possibilidade de um ambiente para trocas de experiências e de convívio entre as gerações. Entretanto, cabe agora a UNATI ser descoberta pelos cursos de Licenciatura da Universidade.

Referências

ALENCAR, M. S. S; CARVALHO, C. M. R. G. O envelhecimento pela ótica conceitual, sociodemográfica e político-educacional: ênfase na experiência piauiense. **Interface.** v.13, n. 29, p. 435-444, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERNARDO, T. **Memória em Branco e Negro**: olhares sobre São Paulo, Editoras Educ., FAPESP, Unesp, 1ª reimpressão, São Paulo, 2007.

BRASIL **Lei Nº 10.639,** de 09/01/2003: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10639.htm. Acesso em: 06 jun. 2012.

BRASIL. Estatuto do Idoso: **Lei Nº 10.741,** de 01 de outubro de 2003. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **LEI Nº 8.842**, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Política Nacional do Idoso. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Revista Mestrado em História,** Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84. 2010.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURDIEU, P. A Ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO Janaína (Orgs.). Trad. Luiz Alberto Monjardim, Maria Lúcia Leão Velloso de Magalhães, Glória Rodriguez e Maria Carlota C. Gomes. **Usos e Abusos da História ORAL** 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p.181-191.

BOURDIEU, P. Gostos de Classes e Estilos de Vida. *In:* Renato Ortiz (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho D' Água, 2003, p. 73-111.

BOURDIEU, P. O Novo Capital. *In:* **Razões Práticas:** Sobre a Teoria da Ação. Tradução de Mariza Corrêa. 8. ed. São Paulo. 2007, p. 35-52.

BOURDIEU, P. O Habitus e o Espaço dos Estilos de Vida. *In:* **A Distinção:** Crítica Social do Julgamento. Tradução: Daniela Kern e Guilherme j. F. Teixeira. São Paulo. Edusp. 2007b. p. 434-447.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis vozes 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Rio de Janeiro; Paz e Terra. 1986.

HAGE, S. A. M. A. (org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém/PA: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOREIRA, J. T. S. **A Igreja e a Praça**: os batistas da cidade de Itapetinga-Bahia (1938-2013). PUC/SP, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.

NETI. Núcleo de Estudos da Terceira Idade da UFSC. História do núcleo de estudos da terceira idade. Florianópolis. **NETI,** 2007. Disponível em: http://NETI-UNAPI – Universidade Aberta para as Pessoas Idosas (ufsc.br). Acesso em: 25 maio 2024.

NORA, P. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *In:* **Projeto História**, PUC/SP n° 10, p. 7-28, dez. 1993.

QUEIROZ Z. P. V.; NETTO M. P. Envelhecimento bem-sucedido: aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais. In: NETTO M. P (Org.). **Tratado de gerontologia**. 2. ed. São Paulo: Atheneu; 2007. p. 807-815.

UESC. **RESOLUÇÃO/CONSEPE Nº 03/2004**. Ilhéus/BA, 2004. Disponível: http://www.uesc.br/projetos/unati/index.php?item=conteudo_historico.php. Acesso em: 13 maio 2024.

UESC, Universidade Estadual de Santa Cruz. **Nossa História. Universidade Estadual de Santa Cruz**. http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudohistoria.php. Acesso em: 16 abr. 2024.

XIV

PATRIARCADO, VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA: A CONDIÇÃO FEMININA E A LUTA CONTRA A VIOLÊNCIA PATRIMONIAL E SOCIAL

Everton Sant'Ana dos Santos
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Introdução

Neste texto falamos de "Patriarcado, violência e resistência: a condição feminina e a luta contra a violência patrimonial e social", um recorte da pesquisa intitulada "Narrativas de professoras e alunas sobre violência contra a mulher no currículo da Escola Laura Silva, Itabuna-BA", observando o que pensam/dizem/falam as interlocutoras da pesquisa sobre a implementação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021, no currículo da Escola Pública Estadual Laura Silva - EPELS, Itabuna – BA.

Essa Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção e combate à violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher no ambiente escolar, considerando a relevância de aprofundar a compreensão do direito humano à educação e cidadania à luz da legislação educacional brasileira. Para tratar do fenômeno da violência, especificamente da violência de gênero e violência contra a mulher na escola exige conhecimentos sobre o modelo de construção da sociedade brasileira, de herança colonial escravista, patriarcal, capitalista, autoritária, racista e misógina, evidenciando a interseccionalidade entre os termos violência de gênero, violência contra a mulher, racismo, raça/etnia, classe social, dentre outros marcadores sociais da diferença, que entrelaçados nas relações sociais, produzem estereótipos, preconceitos, discriminação, desigualdades e exclusão social da mulher, a mistificação da sexualidade das mulheres negras no imaginário social.

Ao longo da história das sociedades, sob o entrelaçamento do colonialismo-capitalismo-patriarcado, as mulheres foram condicionadas a ocupar espaços restritos ao ambiente doméstico, enquanto aos homens foram conferidas as esferas de poder e a influência na sociedade. Essa distribuição desigual de papéis sociais não se deu de forma natural, mas sim, por meio de normas e expectativas profundamente arraigadas, que limitaram o acesso feminino a recursos materiais e simbólicos e reforçaram uma hierarquia de poder. Em sua luta por igualdade, o movimento feminista vem, há séculos, questionando e desafiando essas estruturas, evidenciando a necessidade de uma nova perspectiva sobre o papel das mulheres na sociedade. Hoje, mais do que nunca, é fundamental reconhecer a importância de sua participação ativa nas decisões políticas, econômicas e sociais.

O patriarcado, como sistema de poder, estruturou-se ao longo do tempo por meio da naturalização de uma divisão entre o público e o privado. Sob essa lógica, os homens dominaram o espaço público e a política, enquanto as mulheres foram confinadas ao lar e ao

cuidado da família. Essa separação funcional dos papéis de gênero está longe de ser uma simples questão de divisão de tarefas: trata-se de uma estratégia de controle que visa manter as mulheres em uma posição subalterna. Segundo a teórica feminista bell hooks (2019), o patriarcado se baseia no poder masculino sobre as mulheres, constituindo um privilégio que atravessa classes sociais e raças, consolidando-se como um instrumento universal de dominação.

Nas últimas décadas, o feminismo e os estudos críticos têm sido vozes fundamentais no questionamento dessa dicotomia entre público e privado. Saffioti (1987) e bell hooks (2019) apontam que os papéis de gênero não são fixos ou naturais, mas construções sociais moldadas por interesses de poder. Essa visão desafia a ideia de que as mulheres têm uma "essência" determinada e limitada ao papel de cuidadoras, revelando, em vez disso, que essas normas foram impostas para restringir sua autonomia. Assim, a crítica feminista atua não só para denunciar a desigualdade, mas também para abrir caminhos para a desconstrução de estruturas opressivas, promovendo uma sociedade onde as mulheres possam decidir e atuar de acordo com sua própria vontade.

Para avançar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, é essencial que as instituições educacionais e políticas adotem uma perspectiva crítica e inclusiva. Ao incorporar temas de gênero e diversidade, torna-se possível desenvolver uma educação que fortaleça a consciência social e política das mulheres desde a infância. A inclusão de uma educação transformadora pode impulsionar mudanças culturais que vão muito além do ambiente escolar, permeando todos os aspectos das relações sociais e ajudando a criar uma geração mais preparada para lidar com a diversidade e as questões de poder. Essa discussão é, portanto, um convite à reflexão e à ação em busca de uma sociedade em que as mulheres possam viver em uma sociedade mais justa. Romper com os padrões patriarcais é um desafio que requer esforços de todos os setores sociais, mas que pode transformar radicalmente as relações de gênero e promover uma igualdade real e sustentável.

Enfim, a realidade da violência patriarcal e seus impactos na condição feminina, considerando o papel da mulher nas sociedades ao longo da história é fato. A violência patrimonial e patriarcal é um reflexo de como a lógica do machismo e do autoritarismo permeia as relações sociais e impõe limitações à autonomia feminina. Ao explorar esses aspectos, é importante trazer à tona as raízes e as manifestações da dominação e subordinação de gênero e enfatizar como essas práticas históricas sustentam desigualdades e perpetuam uma cultura de opressão.

Violência patriarcal e a condição feminina: uma análise sobre o papel da mulher nas sociedades

> Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade brasileira. [...]. A identidade social da mulher, assim como a do homem, e construída através da atribuição de distintos papeis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (Saffioti,1987, p. 8).

A trajetória da mulher ao longo da história é caracterizada por uma persistente batalha pela igualdade, decorrente de sua tradicional condição de dominação e subordinação em

relação ao homem, como podemos observar na concepção de Saffioti (1987). Atualmente, é possível perceber que se evidenciam disparidades em vários âmbitos que se entrelaçam, abrangendo o social, o político e o econômico e as mulheres nesse entrelaçamento continuam a ser afetadas pela confluência desses aspectos, por uma ideologia patriarcal que se perpetua através das gerações.

Assim, ao longo da história das sociedades humanas, o patriarcado é conceituado como um sistema profundamente enraizado na dinâmica de poder e controle em diversas esferas, resultando em uma série de disparidades de gênero na sociedade. Essa estrutura patriarcal é manifestada por preceitos que, historicamente, procuraram regular e atribuir papéis e comportamentos específicos a homens e mulheres, frequentemente consolidando estereótipos e preconceitos de gênero. Esse processo de construção patriarcal contribui para a perpetuação de uma cultura de violência ao longo de seu desenvolvimento.

Para Saffioti (1976), a tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem ser compreendidas de forma isolada. Nas sociedades pré-capitalistas, onde a família era a principal unidade econômica, as mulheres das classes menos privilegiadas também desempenhavam atividades laborais. No contexto brasileiro, o patriarcalismo teve suas raízes durante o período pré-capitalista, exercendo uma influência significativa sobre o formato das estruturas familiares, e essa mentalidade persiste até os dias atuais. A cultura patriarcal reflete um modelo social baseado na ideia de superioridade, especialmente evidente na dinâmica de gênero, onde há uma intensificação da hegemonia masculina sobre o feminino.

> O patriarcado é, por conseguinte, uma especificidade das relações de gênero, estabelecendo, a partir delas, um processo de dominação-subordinação. Este só pode, então, se configurar em uma relação social. Pressupõe-se, assim, a presença de pelo menos dois sujeitos: dominador (es) e dominado (s) (Cunha 2014, p. 154).

É importante observar que na visão de Saffioti (1976) e Cunha (2014), o patriarcado no Brasil tem sua ligação à história colonial de relações sociais de dominação-subordinação, e as estruturas culturais que foram trazidas pelas colônias europeias, no processo de colonização do território nacional, principalmente a contar do século XVI, sendo o conservadorismo uma prática que persiste em muitos aspectos da sociedade. Na religião, não poderia ser diferente. A igreja católica tinha grande influência no processo da formação religiosa das pessoas e das sociedades, pois, promovia normas de gênero conservadoras para reforçar a submissão das mulheres e excluí-las das estruturas de classes e de poder. Assim, as questões religiosas são visíveis no processo de violência contra as mulheres e perduram através dos tempos históricos e sociais, em tempos-espaços diversos, com diferentes interfaces e articulações com outras formas de poder, subordinação-dominação do Outro.

Para Saffioti (1976), a exclusão da mulher da estrutura de classes com base no seu sexo perpetua a tentativa de justificar a sua exclusão de determinadas responsabilidades e isso resulta em sua manutenção, principalmente em papéis tradicionais e ocupações historicamente associadas ao feminino. Esse processo de justificação, oculta sua própria determinação ao manter estruturas parciais, como a família, nas quais ele detém soberania, poder arbitrário e dominação. A autora ainda explica que a manutenção do domínio masculino no seio familiar, de fato, transforma a família em uma estrutura que obstaculiza o

avanço econômico da sociedade, enquanto, na realidade, ela apenas serve como intermediária e dissimula as relações de produção subjacentes. É fato. Não se pode omitir que, com a transição da sociedade brasileira de uma condição tradicional para uma sociedade moderna, a perspectiva era de que o status da mulher pudesse evoluir de uma atribuição para uma conquista e rompesse com as amarras históricas para adquirir uma posição mais equitativa na estrutura social. O problema é que os anos se passaram e essa evolução ainda é esperada pelas mulheres e por todas/os que lutam e resistem às violências de gênero e contra a mulher. A partir dessa compreensão, a autora (1976) mostra que a família, especialmente na forma patriarcal, era representada como fundamental na sociedade brasileira. A observação de que os principais acontecimentos brasileiros giraram em torno da estrutura familiar, aponta para a importância da apresentação social na configuração da sociedade.

Nesse cenário, a previsão de que a família continuará a ser uma influência, mantendo suas características de criadora, conservadora e disseminadora de valores ressalta a perenidade desse papel ao longo da história das sociedades e das mulheres. A construção desse modelo de dominação-subordinação e violências teve como referência a criação das classes dominadores e subordinados, onde a figura do homem foi constituída como detentor do poder na instância política e econômica e, assim, eram responsáveis pela determinação dos comportamentos e espaços a serem ocupados pelos próprios homens e mulheres na sociedade.

Na verdade, a sociedade brasileira sofreu muitas transformações com a consolidação do capitalismo e uma vida urbana conturbada, que ofereciam novas formas de experiências de vida na família, na religião e na vida e nas condições das mulheres nos espaços sociais. Para contar a história das mulheres e da família burguesa, Maria Ãngel D'Incao (2004, p. 234) destaca que,

> O estilo de vida da elite dominante na sociedade brasileira era marcado por influências do imaginário da aristocracia portuguesa, do cotidiano de fazendeiros plebeus e das diferenças e interações sociais definidas pelo sistema escravista. A chamada família patriarcal brasileira, comandada pelo pai detentor de enorme poder sobre seus dependentes, agregados e escravos.

Desse modo, o patriarcalismo buscava evidenciar essa relação de dominador-dominado, subordinador-subordinado; de um lado o "patrão", "o patrono", o "dono do poder" e, do outro, "o que deveria obedecer", "cumprir ordens", trazendo dentro do âmbito familiar a figura do homem, mais especifico o pai chamado de patriarca por ser o provedor e mantenedor, tomado como o centro e base da família, sendo considerado a única autoridade dentro daquele espaço, devendo os demais integrantes a obediência plena.

> O uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais. (Morgante, 2014, p. 3).

A amplitude do patriarcado é, assim, disposta como um sistema de dominação que transcende diferentes esferas da sociedade. Contrapondo a visão restrita de que a dominação masculina está apenas na esfera familiar, laboral, midiática ou política, mas permeia toda a dinâmica social. Nessa perspectiva, Morgante (2014) enfatiza que a forma de dominação não é isolada, mas profundamente integrada nas interações sociais e na estrutura coletiva da sociedade. Por isso, é possível perceber que a disseminação do patriarcalismo e do machismo, não necessariamente, é uma prática difundida apenas pelo masculino, mas o feminino nessa constituição, muitas vezes, replica e espelha essas práticas patriarcais. Na verdade, o caminho ainda é muito longo para alcançar os objetivos da igualdade, cidadania e condição humana para todas/os nas sociedades contemporâneas. Por exemplo, podemos verificar que Saffioti (2004, p. 34-35) compreende que

> Entre as mulheres, socializadas todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é porque na proporção destas que não portam ideologias dominantes e gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social. Desta sorte, também há um número incalculável de mulheres machistas. E o sexismo não é somente uma ideologia, reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres.

Na observação de Saffioti (2004), o patriarcalismo está incutido no inconsciente tanto de homens quanto de mulheres, tanto individualmente quanto coletivamente e destaca a sua presença arraigada nas sociedades contemporâneas. Isso sugere que as normas patriarcais são internalizadas ao ponto de influenciar comportamentos e percepções de maneira, muitas vezes, não consciente. A supremacia masculina trazida pelo patriarcado transcorre a percepção apenas de classes sociais, abrangendo também o cenário da discriminação racial. Conforme Saffioti (1987), essa supremacia torna mais complexa a dominação das mulheres pelos homens quando são levados em consideração aspectos raciais e econômicos e, no cenário da sociedade brasileira, a mulher negra e pobre ainda é sempre colocada na última posição de direitos – do direito a ter direitos.

> No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização, ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. (Saffioti, 2001, p. 1).

Consideramos, por exemplo, o patriarcado como um sistema de dominação que não está apenas presente em instituições específicas, mas que se manifesta no tecido mais amplo da sociedade, sem precedentes, e, desse modo, afeta as relações individuais e coletivas. Mas também, as perversidades desse sistema ficam evidentes nas relações entre o exercício da função patriarcal e o poder detido pelos homens na sociedade.

Sobre isso, Saffioti (2001, p. 115) lembra que a violência de gênero "é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos". Nesse processo de dominação e no exercício da sua função patriarcal, os homens sempre tiveram o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, tendo influência significativa para exercer autoridade sobre os subordinados e a autorização para fazer com que os subordinados obedeçam e cumpram as normas sociais, tendo como holofote e

sentido, o comportamento aceito pela sociedade. Na sociedade normativa e patriarcal, a figura masculina sempre foi estereotipada dentro de um padrão heterocêntrico, hierárquico, autoritário, de mando e (des)mando.

Em outro momento, Saffioti (1987, p. 25) explica que o homem "será considerado macho na medida em que for capaz disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos". Por isso, na educação de um verdadeiro macho é incluída, necessariamente, a famosa ordem: "Homem" (com H maiúsculo) não chora". A ideia de que os homens recebem autorização, ou pelo menos tolerância da sociedade, para punir o que percebem como desvio, enfatiza a dinâmica de controle e punição associada à função patriarcal e sugere que o patriarcado não é apenas um sistema de hierarquia de gênero, mas também implica em um mecanismo de reforço de normas sociais através do poder de punição. Nesse sentido,

> Geralmente, a mulher associada a valores considerados negativos, tais como, emoção, fragilidade, resignação. Tais valores contem ideias como: a mulher e incapaz de usar a razão; não e capaz de lutar contra ocorrências adversas, já que se conforma com tudo; e insegura. Estes característicos são apresentados como inerentes à mulher, isto e, como algo que a mulher traz desde nascimento. Na verdade, estes traços de personalidade são adquiridos ao longo do processo de socialização. As próprias mulheres acabam acreditando que são menos capazes de fazer ciência que os homens, uma vez que não sabem usar a razão. Acabam por desenvolver desproporcionalmente a dimensão afetiva de sua personalidade, em prejuízo do aspecto racional. Logo, não sentem, via de regra, confiança em si mesmas, o que as impede de lutar mais vigorosamente para mudar a situação. A ideologia machista, que considera o homem um ser superior a mulher, não entra apenas na cabeça dos homens. Também as mulheres, majoritariamente, acreditam nestas ideias e as transmitem aos filhos. Quando proíbem os filhos de chorar, alegando que "homem não chora", e exigem que as filhas "se sentem como mocinhas", estão passando aos mais jovens este sistema de ideias que privilegia o homem em prejuízo da mulher (Saffioti,1987, p. 34).

Portanto, o conjunto de construção de estereótipos, (pre)conceitos e discriminação favoreceu o surgimento de uma sociedade machista, misógina, homofóbica, racista, que busca em sua essência negar a igualdade e/ou equidade de direitos das mulheres e de todas as pessoas e grupos que são por ela reconhecidos como o "Outro". E a violência contra as mulheres não está apenas concentrada no ambiente familiar, mas também, nas relações de trabalho, onde a hegemonia masculina impregnada pelo patriarcalismo e pelo patrimonialismo, perpetua até os dias atuais, trazendo uma naturalização das violências de gênero contra as mulheres no ambiente de trabalho, enfim, em todos os espaços sociais, privados e públicos. Assim,

> A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembléia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres [...]. (Bourdieu, 1999, p. 18).

Fica claro, portanto, que na percepção de Bourdieu (1999), a dominação masculina sobre as mulheres refere-se à situação em que os homens detêm um poder e controle desproporcional sobre as mulheres em várias esferas da vida, incluindo a política, a economia, a cultura, o lar e as relações interpessoais. Nesse ordenamento social, a dominação masculina se apresenta na objetividade das configurações sociais, das atribuições produtivas e reprodutivas, que são adequados conforme essas condições, dando origem a modos de pensamento, de cognição e de ação diferenciados para homens e mulheres. O autor (1999, p. 45) ainda destaca que, "as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, às relações de poder em que se veem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder", reforçando a violência simbólica vivenciada pelas mulheres. No entanto,

> A tradição de submissão da mulher ao homem e a desigualdade de direitos entre os sexos não podem, contudo, ser vistas isoladamente. Sendo a família a unidade econômica por excelência nas sociedades pré-capitalistas, a atividade trabalho é também desempenhada pelas mulheres das camadas menos privilegiadas. Embora não se possa falar em independência econômica da mulher (esta é uma noção individualista que nasce com o capitalismo), pois o trabalho se desenvolvia no grupo familial e para ele, o mundo econômico não era estranho à mulher. Não se trata de indagar aqui se o papel econômico da mulher lhe tirava posição social compensatória de sua submissão ao de decisões da família: o homem (Saffioti, 1976, p. 17).

Essas considerações de Saffioti (1976) sobre a tradição de submissão da mulher ao homem mostra que o papel da mulher nas sociedades, mesmo sob a influência persistente do patriarcado, representa um campo complexo e dinâmico de estudo. Por isso, para buscar estratégias eficazes no combate a violência contra a mulher, é importante reconhecer a presença contínua das estruturas patriarcais e a capacidade das mulheres de resistir, adaptar-se e moldar seus próprios destinos. Isso porque, em meio às restrições e desigualdades impostas pelo patriarcado, as mulheres têm desempenhado papéis fundamentais em diversas esferas da sociedade e o movimento feminista tem contribuído muito nessa direção.

Nesse sentido, podemos incluir contribuições nos âmbitos familiar econômico, cultural e político e, muitas vezes, de maneira que possam desafiar as normas tradicionais. Sobre essa constatação, podemos melhor verificar no tópico que trata da Legislação da violência contra as mulheres no Brasil, a exemplo da Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) (Brasil, 2015), da Lei n° 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) e da BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio, e o Código de Processo Penal, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos, que o resultado de lutas e conquistas das mulheres na sociedade brasileira mostram que os avanços são fatos e visíveis.

Saffioti (1976), na sua tese e obra "*A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*, explica que a mulher pertencente às camadas sociais diretamente envolvidas na produção de bens e serviços sempre teve uma relação intrínseca com o trabalho e, ao longo de diferentes épocas e localidades, contribuiu para a subsistência de sua família e para a criação da riqueza social. A autora destaca que, em sociedades pré-capitalistas, especialmente na fase imediatamente anterior às revoluções agrícolas e industriais, as mulheres das camadas trabalhadoras eram

ativas em diversas frentes: trabalhavam nos campos, nas manufaturas, nas minas, nas lojas, nos mercados e nas oficinas. Além disso, desempenhavam tarefas como tecer, fiar, e outras atividades domésticas. Enquanto a família operava como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenhavam papéis econômicos fundamentais e essa é uma questão que o patriarcado tenta camuflar, omitir, negar.

Para complementar essa afirmação de Saffioti (1976), buscamos as formulações da agência Patrícia Galvão para mostrar a persistência das discriminações contra as mulheres, quando essa agência destaca a urgência de uma análise profunda das origens das discriminações, juntamente com um comprometimento ampliado para combater normas que estabelecem de forma rígida, papéis para mulheres e homens na sociedade, servindo como obstáculos significativos para a efetivação de direitos. Cabe, aqui, afirmar à luz de Saffioti (1976), que as desigualdades de gênero continuam a ser a raiz do sofrimento físico e mental e, também, das violações e mortes de mulheres. Enfim, as desigualdades e as violências afetam centenas de mulheres, independentemente de idade, raça, etnia, religião ou cultura e à medida que a sociedade evoluiu, a estrutura familiar também passou por mudanças e, hoje, percebemos que, ainda de modo muito tímido, os avanços e as transformações na relação de gênero vem mostrando que o caminho está sendo trilhado com muita luta e resistência. Em destaque, podemos nos pautar no pensamento da autora para dizer que a transição para economias mais industrializadas levou a uma redefinição dos papéis de gênero, para os posicionamentos e papel da mulher na sociedade contemporânea, nos espaços públicos e privados. É importante recordar que as mulheres começaram a entrar no mercado de trabalho formal, alterando a dinâmica tradicional em que a produção era predominantemente realizada no âmbito doméstico. Nesse contexto, como explica Saffioti (1976), para estimular o desenvolvimento das atividades econômicas na sociedade capitalista, envolvia não apenas oferecer às mulheres oportunidades de emprego remunerado, mas também, colaborar para a liberação de uma parcela importante da força de trabalho feminina pela estrutura de classes. Essa mudança trouxe consigo desafios e oportunidades, criando novas formas de equilíbrio nas responsabilidades familiares e profissionais.

Mas, não para por aí. Pois, paralelamente a essas mudanças, persistem desafios relacionados à violência patrimonial, decorrentes do machismo e do autoritarismo nas relações sociais. A violência patrimonial, caracterizada pela violação dos direitos econômicos da vítima, muitas vezes afeta desproporcionalmente as mulheres. Isso pode manifestar-se através do controle financeiro, da apropriação indébita de bens ou da limitação do acesso a recursos econômicos. O machismo, por sua vez, representa uma ideologia arraigada que perpetua a desigualdade de gênero. Enfrentar esses desafios requer uma abordagem holística que combine a conscientização sobre os papéis de gênero, a promoção da igualdade econômica e o combate efetivo à violência patrimonial.

Violência Patrimonial e Patriarcal: A Lógica do Machismo e Autoritarismo nas Relações Sociais

A violência patrimonial e patriarcal constitui-se como um mecanismo que perpetua o machismo e o autoritarismo nas relações sociais e de gênero, impondo uma lógica de controle e submissão, especialmente direcionada às mulheres.

Sendo que, a violência patrimonial, em particular, representa o domínio sobre os bens, patrimônio e finanças, reforçando a dependência econômica feminina e limitando sua capacidade de autonomia. E, este tipo de violência aliado à estrutura patriarcal ganha força e sustenta uma hierarquia onde o poder masculino é legitimado e mantido, naturalizando a dominação e a opressão. Compreender como essas forças se entrelaçam é fundamental para desvendar os mecanismos de perpetuação das desigualdades de gênero e a persistência das estruturas opressivas em nossa sociedade, apontando para a necessidade urgente de políticas públicas eficazes que promovam equidade e protejam os direitos das mulheres.

A violência patrimonial reflete um desequilíbrio estrutural associado ao machismo e ao autoritarismo, caracterizado pela dominação e subordinação. Essa tríade intensifica padrões de controle e exploração, afetando o tecido social e dificultando a igualdade de gênero. Ao perpetuar essas relações assimétricas, contribui-se para a reprodução de desigualdades e para a violência contra as mulheres, especialmente nas esferas econômica e social, demonstrando a urgência de práticas que promovam equidade e respeito.

> Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação de mando e obediência (Chaui, 2013, p. 158).

A conservação dessas influências históricas pela sociedade brasileira, portanto, mostra que ela é caracterizada pelo predomínio do espaço privado sobre o público, como a hierarquia familiar que ocupa um papel central. Assim, a estrutura social é fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos e manifesta-se nas relações sociais e intersubjetivas como uma dinâmica de comando e obediência.

Nesse contexto, a hierarquia familiar se destaca como o núcleo central da estrutura social, colocando-se como uma coluna vertebral que se mantém firme para fazer perpetuar uma dinâmica, na qual, as relações são moldadas por um superior que detém o poder de dar ordens e um inferior que é esperado a obedecer. Essa dinâmica reflete não apenas na divisão de papéis, mas também, na transformação sistemática de diferenças e assimetrias em desigualdades, reforçando ainda mais a relação de mando e obediência, de dominação-subordinação e exploração.

Por isso, é importante tratar do patrimonialismo, um termo que foi definido pela primeira vez pelo sociólogo alemão Max Weber, nos anos finais do século XIX e, para apresentar um conceito desse termo que parece antigo, não mais atuante, é preciso buscar as suas origens e sua trajetória até os dias atuais. Pois, é um modelo criado no sistema colonial e imperialista que se encontra bem presente e ativo até os dias atuais na sociedade brasileira.

Não podemos esquecer que o patrimonialismo é uma transformação do patriarcado pelo processo de diferenciação, de modos de ação e estratégias de aplicação de suas ideias e de formas de poder e normas, que tem sua construção através das relações de dependência entre o senhor e seus familiares, ou entre o superior e os considerados inferiores na sua forma estamental. Não podemos deixar de destacar que na relação entrelaçada por patrimonialismo e patriarcalismo, as ações e práticas de dominação-subordinação e exploração são perversas

e se manifestam com suas diferentes faces. Essa afirmação fica mais clara na percepção de pensadores como Oliveira Vianna, que desvelou essa relação nas obras *Populações Meridionais do Brasil* (1920) e *Evolução do Povo Brasileiro* (1923); Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* (1933); Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936); Raimundo Faoro, em *Os Donos do Poder* (1958); Antonio Candido, em *Os parceiros do Rio Bonito* (1964) e Silvio Romero, em *A filosofia no Brasil: ensaio crítico* (1978).

O Patrimonialismo e o patriarcado provocam desigualdades e agem com autoritarismo, componentes que estão fortemente presentes nas sociedades contemporâneas e vem atravessando os tempos e espaços das sociedades, portanto, são frutos de uma construção histórica antepositiva e que ainda mostram reverberação na atualidade da sociedade brasileira.

Desde a sociedade colonial escravista, que deixou marcas que permanecem até hoje, o patriarcado e o patrimonialismo são dois modelos capitalistas que estão sendo perpetuados nos espaços sociais e manifestam-se pela supremacia interiorizada do espaço privado sobre o público, principalmente quando pensamos no patrimonialismo associado a uma hierarquia familiar. Falamos assim porque, é nessa hierarquia que percebemos como as relações sociais de gênero constituídas, criam uma relação de ordem que reverbera o papel do poder do dominante superior e um grupo inferior e, para isso, a dissonância e a alteridade reforçam a existência das desigualdades entre homens e mulheres, negros e não negros, entre outras. Portanto, podemos definir à luz de Campante (2003, p. 153), que

> Patrimonialismo é a substantivação de um termo de origem adjetiva: patrimonial, que qualifica e define um tipo específico de dominação. Sendo a dominação um tipo específico de poder, representado por uma vontade do dominador que faz com que os dominados ajam, em grau socialmente relevante, como se eles próprios fossem portadores de tal vontade.

Por isso, Schwarcz (2019, p. 56) mostra que "o patrimonialismo é resultado da relação viciada que se estabelece entre a sociedade e o Estado, quando o bem público é apropriado privadamente". O patrimônio está sobre posse de que tem poder.

Nesse sentido, Chaui (2013) lembra que a sociedade é marcada por traços trazidos pelo autoritarismo, em suas diferentes estruturas, aspectos ligados à sociedade e estruturada conforme o modelo do núcleo familiar com um chefe, seja ele pai ou mãe e, assim, manifesta uma recusa tácita, por vezes explícita, em aplicar o simples princípio liberal da igualdade formal. A sociedade organizada em torno de relações familiares, baseadas em hierarquias de comando e obediência, rejeita implicitamente (e às vezes explicitamente) o princípio liberal da igualdade. Desse modo, como afirma a autora (2013), é possível perceber que se encontra dificuldades para encontrar estratégias ao combate à violência de gênero. Pois, a naturalização do público e do privado, os conflitos e as contradições sociais, econômicas e políticas buscam preservar uma imagem mítica do espaço público na sociedade como algo indiviso, pacífico e ordeiro.

> A naturalização das desigualdades econômicas e sociais, do mesmo modo que há naturalização das diferenças étnicas, postas como desigualdades

> raciais entre superiores e inferiores, das diferenças religiosas e de gênero, bem como naturalização de todas as formas visíveis e invisíveis de violência (Chaui, 2013, p. 160).

Por fim, podemos dizer, que para compreender, prevenir e combater a violência contra a mulher, é preciso buscar desvelar as raízes dessa violência, porque esse é um fenômeno que possui raízes muito profundas na construção do imaginário, das representações e são veiculas nos discursos da sociedade colonial, de tradição patriarcal e patrimonial que usa suas armas de pressão, tensionamentos, coerção para dominar e, daí, subordinar e explorar as suas "presas", posicionando-se com superioridade diante delas.

Portanto, com base nos referenciais que contribuíram com a compreensão sobre a essência e os entrelaçamentos entre patriarcado e patrimonialismo e suas miragens machistas, homofóbicas, misóginas e autoritárias, podemos finalizar dizendo que a ideia de que as disparidades econômicas e sociais, assim como as diferenças étnicas, religiosas e de gênero são inerentes e aceitáveis e, assim, ressalta como essas assimetrias percebidas como parte intrínseca da ordem social.

Desse modo, a naturalização das desigualdades sugere a existência de hierarquias entre diferentes grupos, com alguns sendo vistos como superiores e outros como inferiores. Para isso, a naturalização de formas visíveis e invisíveis de violência apontam para a perigosa tendência de aceitar certas práticas violentas como parte inevitável da sociedade e contribui para a perpetuação de comportamentos prejudiciais e, nessa perspectiva, reforçam a estrutura de poder existente e dificulta luta por uma sociedade mais justa e equitativa, inclusive entre mulheres e homens.

Considerações sobre a condição feminina, a luta e a resistência contra a violência patrimonial e patriarcal

A permanência de estruturas patriarcais e patrimoniais que moldam as relações de gênero nas sociedades contemporâneas, em particular no contexto brasileiro. Esse cenário reflete uma história complexa, marcada pela dominação e pela exclusão de mulheres de espaços de poder e decisão, fenômeno que persiste até hoje. O patriarcado, ao institucionalizar desigualdades por meio da família e da hierarquia social, faz com que papéis femininos e masculinos continuem limitados a normas de subordinação, preservando uma dinâmica de dominação que transcende o ambiente privado para influenciar esferas sociais mais amplas.

As influências coloniais e as práticas conservadoras reforçam a posição subalterna das mulheres, sustentando um sistema em que a hierarquia familiar e a religião contribuem para legitimar a exclusão feminina. O patriarcado e o patrimonialismo, ancorados na ideologia de um poder centralizado na figura masculina, consolidam valores que mantêm a mulher distante de funções públicas e de decisões econômicas, reforçando a dependência e limitando sua autonomia. Essa limitação é evidenciada no domínio sobre o patrimônio, onde o controle masculino sobre bens e finanças perpetua a exclusão da mulher de decisões que poderiam lhe conferir maior independência e equidade.

Compreender essas práticas como construções históricas revela que as estruturas patriarcais e patrimoniais não são naturais, mas frutos de um longo processo de dominação

que encontra apoio na cultura e em tradições consolidadas. Esse entendimento aponta para a necessidade de uma transformação que rompa com o legado de desigualdades de gênero, ao mesmo tempo em que convoca a sociedade a questionar e desmantelar a naturalização dessas estruturas. Tal movimento requer uma crítica profunda e comprometida com a desconstrução dos modelos patriarcais e patrimoniais que permeiam o contexto brasileiro, propondo alternativas inclusivas e respeitosas à igualdade de gênero.

O papel da educação se destaca como elemento essencial para a desconstrução desses padrões, na medida em que currículos críticos, que consideram as questões de gênero, podem promover maior conscientização e empoderamento feminino. Ao valorizar as contribuições femininas e desconstruir o conceito de subordinação, as instituições educacionais podem agir como agentes transformadores, preparando as futuras gerações para uma sociedade mais igualitária. Esse processo de mudança é, portanto, fundamental para quebrar a reprodução de práticas patriarcais, favorecendo uma sociedade onde homens e mulheres compartilhem, de forma equânime, espaços de influência e decisão.

Por fim, a luta pela igualdade de gênero exige políticas públicas eficazes, comprometidas com a erradicação das formas de violência contra a mulher, inclusive a violência patrimonial, e com a promoção de justiça e equidade nas relações sociais. Somente com políticas sólidas, que assegurem direitos e protejam as mulheres de situações de vulnerabilidade, será possível avançar na superação das práticas patriarcais e patrimoniais que ainda estruturam a sociedade. A busca por uma sociedade livre de desigualdades de gênero não se limita à mudança nas leis, mas envolve a conscientização cultural e a transformação de valores e comportamentos, que devem passar a considerar o papel da mulher como igual ao do homem em todas as esferas da vida.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CAMPANTE, Rubens Goyatá. O Patrimonialismo em Faoro e Weber e a Sociologia Brasileira. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 1, 2003.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, Goiânia, Goiás, v. 15, n. 2, p. 149–161, 2013.

CUNHA, Bárbara Madruga. Violência contra a mulher, direito e patriarcado: perspectivas de combate à violência de gênero. XVI JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTIFICA DE DIREITO DA UFPR. Curitiba, 2014, **Anais...**, Curitiba, 2014.

D' INCAO. Maria Ângela. Mulher e família burguesa. DEL PRIORE Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 233-240.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?**: Mulheres negras e feminismo. Tradução Libanio Bhuvi. 9. ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2019.

MORGANTE. Mirela Marin; NADER Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. XVI ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA.

SABERES E PRÁTICAS CIENTIFICAS. 2014, Rio de Janeiro, **Anais...,** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher na Sociedade de Classes**: mito e realidade. Petrópolis, Vozes, 1976.

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SAFFIOTI. Heleieth. **Violência de Gênero**: o lugar da práxis na construção da subjetividade. Lutas Sociais, São Paulo, n. 2, p. 59-79, 1997.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero. **Cadernos Pagu**, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcalismo e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo, 2019.

XV

ATÉ QUE A MORTE NOS SEPARE: APONTAMENTOS SOBRE FEMINICÍDIOS CONTRA MULHERES NEGRAS NO BRASIL

Aline Sousa Santos
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Considerações Iniciais

Este texto é um recorte da pesquisa desenvolvida no mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC[1], que trata de situações da vida humana em que os direitos das mulheres negras, positivados pelo Estado, através da Carta Magna repleta de direitos e garantias, são violados e descumpridos, a ponto de somarem-se apenas à índices de feminicídios, muitas vezes subnotificados. Nele, buscamos refletir, através da expressão "Até que a morte nos separe, sobre a incidência de feminicídios contra mulheres negras no Brasil.

Diante do cenário de desigualdades, discriminação e violência contra a mulher na sociedade brasileira, de sentimentos de violência contra a mulher que aumenta sempre mais, percebemos a importância de tratar desse tema, principalmente porque o modelo patriarcal impregnado na sociedade brasileira atua em prol de uma construção social que tem por objetivo determinar o lugar reservado à mulher. A positivação que tece esse mecanismo reforça que a feminilidade aceitável é a obediência familiar, a submissão conjugal e a maternidade compulsória. Esse fenômeno revela traços de uma sistêmica involução racional, cuja exploração biológica intercruza a definição de papéis pré-estabelecidos aos gêneros.

O condicionamento dos espaços sociais que demarcam o que é ser homem e ser mulher se alicerça em aspectos normativos de base dicotômica. Uma vez aceita e difundida, esta base sustenta para que as configurações de poder distribuídas desigualmente entre os gêneros sejam vistas como parâmetros naturais. No entanto, enxergar que a violência oprime as mulheres de modo diverso, requer o reconhecimento das especificidades que vão além da delimitação do conceito de violência doméstica.

Para Carla Akotirene (2018), acreditar na iniquidade comum é mais uma maliciosa omissão social, pois, para ela, "é fetiche epistemicida omitirmos clivagens, sexistas e cisheteronormativas estruturadas pelo ocidente cristão" (p. 24). Em outras palavras, significa dizer que o racismo e a violência estão constituídos por uma origem histórico-social brasileira que comumente é ignorada. Para descortinar as interseccionalidades se faz necessário, portanto, imergir sob a seara do gênero, raça e classe, de modo a investigar como cada um desses marcadores sociais interferem na dinâmica e no processo de subalternização da mulher. A realidade brasileira apresenta índices assaz preocupantes de violação dos direitos

[1] PPGREC - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus de Jequié – BA.

humanos inerentes aos direitos das mulheres e à raça. Existe, pois, uma abissal distância entre o reconhecimento estatal de direitos dos indivíduos e a sua aplicação efetiva pelo Estado.

Kabengele Munanga (2004, p. 35) destaca que "o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas". O racismo significa, sobretudo, a hierarquização das raças de modo que segrega historicamente aos direitos e oportunidades de uma parcela da sociedade em detrimento de outra categoria, subjugando e explorando suas diversidades culturais e identitária. O Brasil é marcado por uma visível desigualdade econômico-racial-sexual e, nesse contexto, a violência foi naturalizada como resultado de acontecimentos individuais e que, consequentemente, fortaleceu o imaginário racista e sexista. Esse fenômeno demarcou onde o branco pode entrar e onde o negro deve sair, quiçá a que serve uma mulher branca e quem deve a mulher negra servir, desvelando um abismo social e uma somatória de invisibilidades. De certo que, o racismo, crime que ofende um povo pela sua cor, traços e características étnicas, resquício perverso da escravidão, provocou a destituição de direitos humanos e o distanciamento do acesso econômico-social. Mas, para as mulheres negras, este caminho fez-se ainda mais longo, pois a sociedade brasileira é racista e autoritária, mas também, misógina, sexista e heteronormativa, partindo do pressuposto de que não há geograficamente uma configuração de sociedade em que as mulheres exerçam um poder dominante, seja no campo político, econômico ou social.

Enfim, a amplitude das violências e feminicídios contra as mulheres na sociedade brasileira é um fenômeno assustador e, especialmente contra as mulheres negras e, em suma, hoje é um dos temas mais difundido nos noticiários da TV, nas rádios. Não é novidade. O feminicídio contra a mulher-vítima negra está crescendo, sem precedentes.

Este texto está dividido em três partes e essa introdução. A primeira trata do patriarcado, autoritarismo e influências androcêntricas na sociedade brasileira, tecendo comentários sobre as articulações entre o patriarcado, o capitalismo e a violência contra a mulher; a segunda é uma discussão sobre o feminicídio contra mulheres negras, considerando que as maiores vítimas dos feminicídios no Brasil têm cor, falando de negritude, feminicídio e interseccionalidade e, por fim, as considerações finais.

Patriarcado, autoritarismo e influências androcêntricas na sociedade brasileira

> A criminalidade, a violência pública é uma violência masculina, isto é, um fenômeno sexuado. A disparidade muscular, eterno argumento da diferença, deve ser interpelada em diferentes níveis. [...] Nós confundimos frequentemente: força-potência-dominação e virilidade (Welzer-Lang, 1991, p. 59).

O patriarcado, o autoritarismo e as influências androcêntricas na sociedade brasileira é a base central à compreensão das dinâmicas de poder que estruturam as desigualdades de gênero na sociedade brasileira, e define o patriarcado como um sistema de controle masculino sobre as mulheres, que opera de forma integrada a outras formas de opressão, como o capitalismo e o racismo.

Heleieth Saffioti (2015, p. 75) explica que o patriarcado atua como um sistema social e cultural que, historicamente, confere aos homens o controle sobre as mulheres e seus corpos. De modo que, esse fenômeno se configura como uma estrutura de poder perene que transcende as fronteiras do tempo e do espaço, adaptando-se às diferentes formas econômicas e políticas. Para a teórica social, "a desigualdade [entre os gêneros] longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais, [...] a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência".

Bourdieu (2024) traz também contribuições cruciais para compreender esse fenômeno e acrescenta uma dimensão importante à análise do patriarcado, ao argumentar que a dominação masculina não se sustenta apenas pela força física ou pela coerção explícita, mas também pela internalização de esquemas de pensamento e percepção que naturalizam a desigualdade entre os sexos. Para o autor, a violência simbólica é um tipo de poder invisível, que opera na esfera das representações e da cultura, legitimando as hierarquias de gênero e fazendo com que elas pareçam naturais e inevitáveis. No Brasil, o autoritarismo patriarcal se manifesta não apenas nas relações interpessoais, mas também nas instituições, que muitas vezes reproduzem lógicas de poder masculinas e androcêntricas, marginalizando as vozes e as experiências das mulheres.

Temos boas razões para mostrar a definição de patriarcado em Max Weber (2009), caracterizado por um conjunto de normas baseado na tradição, considerando o contexto de formação da estrutura patriarcal sob a égide capitalista. A sua forma de pensar a dominação à luz da legitimidade social, como base do poder numa determinada sociedade, que leva os indivíduos a acatarem a obediência a um determinado fator imposto. Para o autor, a dominação patriarcal é uma espécie de controle tradicional, baseado na autoridade de um senhor e, neste caso, o chefe da família, o patriarca. No Brasil, esse é um formato que se sustenta a partir do desfecho colonial, centrado no senhor de terras como o patriarca que detém a autoridade e o poder sobre as terras, as pessoas escravizadas, a família.

Abdias Nascimento (1978, p. 61) lembra que

> O Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o preço dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão. Ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco.

Essa afirmação de Nascimento (1978) contribui com a análise de Modda (2019), quando explica que o embrião das relações patriarcais ganhou continuidade mesmo após o fim da sociedade escravagista e senhorial. Logo, sem se isentar do debate sobre os impactos capitalistas. Portanto, é pertinente reconhecer que, historicamente, o patriarcado e o capitalismo mantem uma base sólida, impactando a vida das mulheres. Essa visão hierarquizada da sociedade, em que os homens ocupam os postos de poder e as mulheres são relegadas a papéis secundários, cria um ambiente propício ao autoritarismo. A imposição de uma ordem social rígida, baseada em normas e valores patriarcais, suprime a diversidade e a autonomia individual, características essenciais para a construção de sociedades democráticas.

As influências androcêntricas, ou seja, a centralidade da experiência masculina nas construções sociais e culturais, moldaram a cultura brasileira de maneira profunda. A visão masculina sobre o poder, a política e a liderança acabam por legitimar práticas autoritárias e excludente às mulheres da participação plena na vida pública. Por meio da centralidade do homem como sujeito universal, em detrimento da mulher, que é vista como "o outro", inferior e subordinado. O androcentrismo está profundamente enraizado na cultura e nas instituições brasileiras, e é através dele que se legitima a subordinação das mulheres.

No Brasil, exemplo de uma sociedade androcêntrica, todas as normas, valores e práticas são construídos a partir de uma perspectiva masculina, relegando as mulheres a um papel de inferioridade. Nesse diapasão, o patriarcado, enquanto estrutura de poder autoritária, utiliza a violência como uma forma de manter o controle sobre as mulheres, especialmente quando essas desafiam os limites impostos pela ordem patriarcal. A violência contra as mulheres, portanto, não é um fenômeno isolado ou acidental, mas uma consequência direta do funcionamento do patriarcado, que busca punir aquelas que rompem com os papéis tradicionais de gênero.

Safiioti (2015, p. 86) defende, ainda, que o controle patriarcal extrapola a esfera privada, mas permeia toda a sociedade, incluindo as instituições e a cultura. Além disso, é uma estrutura que normatiza a dominação masculina e a subordinação feminina, reforçando a ideia de que os homens são naturalmente superiores e mais aptos a exercer o poder, enquanto as mulheres são relegadas a papéis de cuidado, submissão e dependência. Esse sistema de dominação se manifesta em todas as esferas da vida, desde o ambiente doméstico até as instituições políticas e econômicas, criando uma base sólida para a perpetuação da violência contra as mulheres.

No contexto brasileiro, notadamente, isso se intensifica para as mulheres negras, que além de serem marginalizadas por serem mulheres, também sofrem com a desvalorização de seus corpos e trabalho devido ao racismo estrutural. Logo, a perspectiva androcêntrica não apenas marginaliza as mulheres, mas também, as culpabiliza por sua própria subordinação, ao reproduzir discursos que naturalizam o papel das mulheres como cuidadoras, mães e esposas, sempre em função dos interesses masculinos. Não se poderia exprimir melhor essa questão senão tomando as articulações entre o patriarcado, o capitalismo e a violência contra a mulher como fenômenos que precisam ser questionados e combatidos nas relações sociais brasileiras.

> Os efeitos do capitalismo [...] estão no trabalho doméstico, na exploração de classes, nos abusos sexuais direcionados às mulheres exploradas – como negras, como trabalhadoras, como mulheres – além do choro da mulher negra e suas denúncias serem consideradas ilegítimas (Akotirene, 2018, p. 29).

O patriarcado opera como uma estrutura que legitima e reforça a desigualdade econômica, colocando as mulheres em posições subordinadas e precarizadas. De acordo com Saffioti (2015, p. 99), a divisão sexual do trabalho, onde as mulheres são predominantemente responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidados não remunerado, é uma forma de exploração econômica que sustenta a acumulação de capital. Essa estrutura permite que o capitalismo maximize seus lucros ao externalizar os custos da reprodução da força de trabalho para as mulheres, que assumem o trabalho reprodutivo sem remuneração adequada. Inegavelmente, o sistema capitalista se beneficia da exploração das mulheres, pois utiliza as

hierarquias de gênero e de raça para explorar o trabalho das mulheres, especialmente, as negras, tanto no mercado formal quanto no informal, e legitimar essa exploração por meio da naturalização de sua posição subordinada na sociedade. O trabalho das mulheres é visto como essencial para a reprodução da força de trabalho capitalista, mas, raramente é remunerado de forma justa.

Retomamos Saffioti (2015) quando explica que o patriarcado não é apenas uma estrutura social estática, mas um processo histórico que se transforma e adapta a diferentes contextos sociais e econômicos. Em sociedades capitalistas, por exemplo, o patriarcado se articula com o capitalismo para explorar duplamente as mulheres: como força de trabalho barata ou gratuita e como subordinadas aos homens nas esferas privada e pública. Assim, embora o patriarcado tenha raízes históricas, sua permanência e força dependem de mecanismos contínuos de reprodução que reforçam a inferioridade das mulheres, não só por meio da violência física, mas também por meio da violência simbólica. Isso porque, um dos aspectos centrais desse fenômeno é forma de dominação, que se manifesta a partir do controle sobre o corpo das mulheres e suas escolhas de vida. Esse controle é exercido através de normas sociais que estabelecem papéis de gênero rigidamente definidos, onde o homem é o provedor e líder, enquanto a mulher é relegada à posição de cuidadora, responsável pelo trabalho doméstico e pela criação dos filhos.

Sobre esse sistema de dominação masculina, Bourdieu (2024, p. 22) explica que,

> A divisão entre os sexos parece estar "na ordem das coisas", como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ele está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas "sexuadas"), em todo o mundo social. [...] Essa experiência apreende o mundo social e suas arbitrárias divisões, a começar pela divisão socialmente construída entre os sexos, como naturais, evidentes, e adquire, assim, todo um reconhecimento e legitimação.

Nesse fito, a dominação de gênero é socialmente naturalizada desde o nascimento, sendo inculcada por meio da educação familiar, religiosa e cultural. Portanto, é sustentada por uma ideologia patriarcal que legitima a superioridade dos homens e a inferioridade das mulheres. A ideia de que as mulheres são "naturalmente" passivas, emocionais e incapazes de exercer liderança reforça a exclusão das mulheres de espaços de poder e decisão, ao mesmo tempo em que justifica a subordinação delas aos homens. Tratando desse ponto, difícil não se recordar que, em 2016, a revista Veja publicou uma matéria jornalística denominada "Marcela Temer: bela, recatada e 'do lar'" (Linhares, 2016). Nela, apresentou a então primeira-dama como sendo um exemplo do que se deseja do comportamento feminino, traçando elogios a sua subserviência ao marido. Sem dúvidas, a figura descrita na revista *online* provocou uma inquietação social, porém revelou que muitas pessoas corroboraram com a matéria.

O desenho do comportamento "bela, recada e do lar" é o extrato histórico da sociedade brasileira patriarcal, autoritária, machista e misógina. Isso porque, o que se "espera de uma mulher" foi escrito ao longo da evolução humana e ratificado a partir do domínio da terra, de forma que a mulher sucumbe por necessidade de segurança, sua liberdade, sendo minimizada a propriedade do macho e incubadora dos herdeiros. Tão logo, o poder da dinâmica social é norteado a partir da visão masculina. Assim, a designação do encargo

feminino não era, e ainda não é, uma decisão da mulher, mas da utilidade que ela possa produzir para o homem e para a família.

Saffioti (2013, p. 62) lembra que a mulher "em todas as outras esferas, quer de trabalho, quer de vida ociosa, sempre foi considerada menor e incapaz, necessitando da tutela de um homem, marido ou não". Ainda hoje essa articulação do patriarcado e do capitalismo faz prevalecer, a exemplo há uma publicidade massiva, que induz a ideia de que a mulher é o ser frágil, dócil, que precisa estar sempre bem-vestida à espera de um encontro com o seu príncipe encantado que a conduzirá pelo bosque primaveril em seu cavalo branco galopante, seguindo o seu "feliz para sempre". E, mais, àquelas que visam o contrário dessa imagem deturpada de felicidade são vistas como fáceis, atípica, desonradas. Porém, ainda que o papel social da mulher tenha intercruzado os séculos com esses estereótipos, ela sempre contribuiu para o capital social e da família, sendo essencial para a subsistência familiar e criação da riqueza social, de modo que "[...] enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental" (Saffioti, 2013, p. 61). Sabemos, no entanto, que essa "libertação" se tornou uma prisão da mulher através dos dogmas do cristianismo e ainda reforçou seu encargo de submissão na família. Dessa forma, o capitalismo, também impregnado nas religiões, domina as relações de gênero.

Como destaca Kolantai (2011), a mulher passa a ser oprimida por duas formas: de um lado, no que diz respeito à concepção familiar a partir da nova situação econômica, o código moral manteve a mulher como propriedade inviolável do esposo e, do outro, à categoria produtiva dentro do novo sistema, sob um novo molde de exploração. Visto que,

> O primeiro contingente feminino que o capitalismo marginaliza do sistema produtivo é constituído pelas esposas dos prósperos membros da burguesia ascendente. [...] As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam à sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta através, simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que, para o processo de acumulação rápida do capital, era insuficiente a mais-valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então. A máquina já havia, sem dúvida, elevado a produtividade do trabalho humano; não, entretanto, a ponto de saciar a sede de enriquecimento da classe burguesa (Saffioti, 2013, p. 67).

Desta forma, o *modus* capitalista exige da classe trabalhadora uma posição firme na luta por seus direitos, comportamento historicamente atribuído ao universo macho, de modo que a submissão e o "lugar de mulher" são sempre mais prejudicadas na sociedade capitalista, mesmo ocupando a linha de frente dos ganhos e da produtividade (Kolantai, 2011). Na engrenagem do sistema capitalista, a mulher é relegada à dupla prejudicialidade social, já que no patamar superestrutural, a supremacia masculina tradicional permanece enrijecida à subvalorização da mulher, e no nível estrutural, às mulheres foram inseridas em trabalho na periferia desse sistema (Saffioti, 2013). A realidade deixa claro que isso ainda não mudou e a mulher continua ocupando marginalmente o mundo do trabalho. E "a submissão das mulheres aos homens é constitutiva do modo de produção capitalista e só poderá desaparecer junto com ele" (2013, p. 47). A autora (2013) lembra ainda que a conjuntura da sociedade escravocrata brasileira permaneceu ao longo do tempo submetida a supremacia do homem,

fosse na família ou na sociedade como um todo. Nas palavras da autora, a "[...] sobrevivência do patriarcalismo da família colonial, o 'dom-juanismo' constitui verdadeiro índice da supremacia do homem na família e na sociedade em geral" (Saffioti, 2013, p. 258), de maneira que o comportamento esperado ao "bela, recatada e do lar" é o que se deseja da mulher casada no Brasil, ainda não sendo o desejo da maior parte das mulheres ocupar essa qualificação. Nesse diapasão, a violência de gênero se configura como um instrumento de dominação. A violência, em suas diversas formas - física, psicológica, sexual, moral e patrimonial -, é um mecanismo de controle utilizado para reforçar a hierarquia de gênero e assegurar a obediência e o conformismo das mulheres aos papéis tradicionais. O contexto capitalista intercruza as questões de gênero, raça/etnia, classe social, uma vez que

> [...] desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização (Iamamoto, 2015, p. 160).

De certo que, a violência doméstica contra a mulher alcança todas as mulheres, independente de classe, raça/etnia e/ou idade. Contudo, os números apontam que as violências se encontram mais evidentes em contextos de maior pobreza e desigualdade social (Freire; Passos, 2015)[2]. Sendo que, para entender a dinâmica de produção capitalista, uma reiteração das ideias introduzidas por uma sociedade patriarcal, é necessário situar a violência contra a mulher como uma exposição da questão social. Freire e Passos lembram que a violência contra a mulher no Brasil vem sendo historicamente naturalizada, o que implica em sua perpetuação sob herança de família, sob o controle do macho, do chefe, ao comportamento social esperado, ou seja, "o lugar de uma mulher decente" (p. 165).

Carla Akotirene (2018), por sua vez, destaca que o patriarcado e o capitalismo operam de maneira mais opressiva para as mulheres negras, que enfrentam uma combinação única de discriminação de gênero e raça. Essa interseção resulta em categorias de violência e exploração que são invisibilizadas ou minimizadas por análises que não consideram a complexidade da opressão. Dessa forma, a violência contra as mulheres negras é intensificada pela marginalização racial e pela exploração econômica, criando um cenário de opressão multifacetada. Nessa perspectiva, Akotirene reforça a necessidade de uma análise que reconheça a diversidade das experiências das mulheres e a complexidade das relações de poder que moldam essas experiências. Por isso, para tratar especificamente da elevada vulnerabilidade sofrida pelas mulheres negras, no contexto das violências domésticas, procuramos valorizar, através de leituras, estudos e reflexões, o viés da interseccionalidade e, desse modo, foi possível ampliar a compreensão de como o patriarcado e o capitalismo se entrelaçam com gênero e racismo para criar formas específicas e intensificadas de violência contra as mulheres negras.

[2] Por desigualdade social tem-se "[...] um fenômeno social, cultural e histórico exterior ao indivíduo, não sendo, portanto, determinado por condições naturais, biológicas ou por herança genética" (Carvalho, 2013, p. 14).

As maiores vítimas dos feminicídios no Brasil têm cor: negrocídio, feminicídio e interseccionalidade

Na maturidade dos estudos sobre Interseccionalidade, notadamente, as mulheres não-brancas são atravessadas por múltiplas violências. A população negra, especialmente as mulheres negras, ao longo do tempo, foi/é a mais afetada pelas desigualdades.

Segundo dados do Ministério de Cidadania (2009), sete em cada dez famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família eram chefiadas por pessoas negras, sendo que 37% destas tem como responsável familiar uma mulher negra. Entre as mulheres não-negras, o índice de desemprego é de aproximadamente 9% enquanto as mulheres negras ultrapassam 18%. Quanto à renda, é importante salientar que as mulheres negras recebem cerca de 49% do salário que as demais faturam no mesmo segmento. Desta forma, é explicitamente visível que a desigualdade de gênero nos espaços de poder possui uma participação insignificante de mulheres negras.

Os números da desigualdade de gênero, raça e classe remete ao questionamento sobre o advento da interseccionalidade, que para Crenshaw (2002, p. 177),

> [...] trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Isso porque, desde muito tempo, as mulheres negras são atravessadas pela injustiça social, ante à expropriação do lucro do próprio trabalho em favor de outrem - seja pelo período escravagista ou até hoje quando são contratadas para o trabalho e permanecem recebendo um valor muito inferior aos demais empregados. Consequência disso, identifica-se, com referência na lição de Roberto Lyra Filho (2005, p. 72), a instauração de uma sociologia da estabilidade, harmonia e consenso, comprometida com os ideais das classes dominantes, onde qualquer tipo de mudança social é controlado e limitado.

Como aponta Collins (2019, p. 140), a ideologia dominante escravagista "[...] estimulou a criação de várias imagens de controle interrelacionadas e socialmente construídas da condição da mulher negra que refletiam o interesse do grupo dominante em manter a subordinação das mulheres negras". Essa simbologia estratégica visa manter privilégios econômicos e sociais de certos grupos, pois cumprem um papel crucial na organização e no controle do poder político e social. No mesmo caminho, bell hooks (2019) afirma que o racismo e o sexismo conectados demonstram, através de símbolos e imagens, que a mulher negra está fadada a subserviência. É tanto que elas "[...] têm como função fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana" (Collins, 2019, p. 136).

Visualiza-se, de fato, que afastadas do poder econômico e com a mínima ascensão social, as mulheres negras acabam suscetíveis as múltiplas violências de gênero e, ainda, menos acessíveis ao apoio institucional. Ninguém tem dúvidas de que a violência de gênero atinge a todas as mulheres, até porque os noticiários policiais se encarregam diariamente de

trazer índices alarmantes de feminicídios, no entanto, as mulheres negras, atravessadas por seus marcadores de raça e classe, representam uma categoria mais exposta a este crime.

Sueli Carneiro (2003) afirma que "há um agravamento das violências quando a mulher é negra ocasionado pelo racismo perpetuador de violências". Soante à mesma conclusão de Carneiro, observamos que Crenschaw (2002) defende que a invisibilidade "da localização das mulheres negras na intersecção de raça e gênero faz com que a experiência real das violências sofridas pelas mulheres negras seja pouco discutida no comparativo com as mulheres brancas". Em outras palavras, uma mulher negra sofre a violência já configurada a partir da herança histórica sociorracial.

De certo que, não existem hierarquias para esquematizar a opressão, já que este fenômeno é interpretado subjetivamente e vivenciado por diferentes ângulos. Contudo, há uma discussão acerca da matriz de dominação, em que fica evidenciados marcadores de gênero, raça e classes, que, por sua vez, ao se interconectarem ligam-se em diferentes pontos, ou seja, a sensibilidade da opressão ocorre a partir de um lugar específico – posicionalidade – que denota um lugar de fala diferente do que é ser mulher em uma sociedade irregular, marcada pela lesionabilidade patriarcal (Bairros, 1995).

A partir de uma análise macro, é possível perceber que a violência contra as mulheres permanece subnotificada, sobretudo, se averiguada sob o viés racial. Nesse sentido, Carneiro (2003, p. 119) afirma que,

> Ao politizar as desigualdades de gênero, o feminismo transforma as mulheres em novos sujeitos políticos. Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso.

Destarte, o reconhecimento do viés racial no contexto de gênero mostra que a opressão às mulheres negras produz efeitos de subalternização às suas existências, trazendo-lhe posições de desprestígio alarmantes e desfavoráveis. Nesse soante, Fraser (2001) traz a denominação de "coletividades bivalentes"[3] no intuito de tratar sobre a violência de gênero contra as mulheres negras, pois tanto sofrem pela assimétrica distribuição socioeconômica, como pela desconsideração cultural.

Mesmo diante de amparo formal à proteção de todas as mulheres, no campo prático existe um desnivelamento das articulações sociais, econômicas, raciais e políticas de natureza estrutural, atirando as mulheres negras em um rol de obscuridade, onde sequer os números de violências sofridas são devidamente registrados. Esse cenário indica que, embora o Estado tenha se preocupado em padronizar os mecanismos de identificação das vítimas de violências domésticas e feminicídios, a unidade sobrecarregada por inúmeras demandas tem negligenciado esses registros da forma ideal. O que implica em inviabilizar o reconhecimento

[3] Na obra de Nancy Fraser, publicada em 2001, o conceito de **"coletividades bivalentes"** surge como uma ferramenta crucial para analisar as formas de injustiça que transcendem a lógica puramente econômica. Segundo a autora, essas coletividades sofrem opressão tanto na **dimensão econômica**, através da exploração e da má distribuição de recursos, quanto na **dimensão cultural-valorativa,** através do desrespeito, da desvalorização e da marginalização.

de que a violência doméstica no Brasil tem cor predefinida, mais que isso, possuem endereços nas periferias, onde os corpos negros são mortos e omitidos.

Nesse ínterim, mais uma vez, Carla Akotirene (2018, p. 64) afirma que

> Além da violência atravessar as raças, classes e gerações, as queixas das mulheres negras sofrem estigmatização pelos aparelhos do Estado, devido às mulheres negras serem moradoras de espaços considerados perigosos, identificados como pontos de tráfico de drogas pelas mídias televisivas. O machismo, além disto, propicia aos agressores de mulheres, delegados, juízes e ativistas de direitos humanos o encontro de iguais, porque a polícia que mata os homens no espaço público é a mesma que deixa as mulheres morrerem dentro de suas casas – o desprestígio das lágrimas de mulheres negras invalida o pedido de socorro político, epistemológico e policial.

Temos de fato um panorama que requer investimento jurídico e social para atender de maneira satisfatória às subnotificações das violências domésticas sob o critério racial, sem se isentar do fomento às mudanças estruturais, para enfim, amparar as condições de vida das mulheres negras, que historicamente já são tão mais vulneráveis.

O que explica e justifica que o Brasil tem uma dívida com a sociedade em virtude da sua herança escravocrata, não havendo, majoritariamente, visibilidade para as mulheres negras.

O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw é um ponto de partida fundamental para a compreensão das relações de poder que sustentam a violência contra as mulheres negras. Como também, Crenshaw (1989, p. 14) explica que

> A interseccionalidade permite-nos enxergar a colisão das estruturas, a interação simultânea das avenidas identitárias, além do fracasso do feminismo em contemplar mulheres negras, já que produz o racismo. Igualmente o movimento negro falha pelo caráter machista, oferece ferramentas metodológicas reservadas às experiências apenas do homem negro.

Assim, as análises que se dedicam a empregar gênero ou raça como categorias únicas de subordinação acabam por invisibilizar as mulheres negras, principalmente, no que diz respeito à conceitualização, identificação e combate à discriminação racial e "por sexo". Logo, o fato de apenas inserir "mulheres negras" a análises decorrentes de categorias unitárias não se torna suficiente para discutir de maneira adequada as discriminações.

Para Carla Akotirene (2018, p. 92)

> A interseccionalidade pode ajudar a enxergarmos as opressões, combatê-las, reconhecendo que algumas opressões são mais dolorosas. Às vezes oprimimos, mas às vezes somos opressores. Concordo que racismo, por ser estrutura de poder, é intransferível de negro contra o branco. [...] Contudo, a branquitude continua dirigente.

Nesse sentido, a interseccionalidade refere-se à sobreposição e interação de diferentes sistemas de opressão, como racismo, sexismo e classismo, sistemas que criam experiências únicas de discriminação e violência. Dessa forma, ao analisar a violência de gênero, não se pode ignorar as dimensões raciais, pois as mulheres negras enfrentam formas específicas de violência que não são completamente explicadas pelas análises tradicionais que focam apenas no gênero.

O feminicídio, entendido como o assassinato de mulheres em razão de seu gênero, adquire uma dimensão particular quando cruzado com a questão racial. A violência que atinge mulheres negras é frequentemente mais brutal, mais invisibilizada e menos atendida pelas instituições de justiça e segurança.

Para Carla Akotirene (2018, p. 18) "enquanto as mulheres brancas têm medo de que seus filhos possam crescer e serem cooptados pelo patriarcado, as mulheres negras temem enterrar seus filhos vitimados pelas necropolíticas, que matam e deixam morrer".

Quando aplicado ao feminicídio, o termo evidencia como a violência contra mulheres negras está intrinsecamente ligada ao racismo estrutural. Logo, o feminicídio de mulheres negras não pode ser entendido isoladamente como uma expressão de violência de gênero, mas deve ser analisado como parte de uma estrutura mais ampla de desumanização e extermínio da população negra.

O feminicídio, portanto, é definido como o assassinato de mulheres em razão do gênero, e sua caracterização legal no Brasil foi consolidada pela Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015 (Freire; Passos, 2015), que alterou o Código Penal para incluir o feminicídio como uma qualificadora do homicídio. No entanto, a violência letal contra mulheres no Brasil apresenta uma realidade profundamente marcada por desigualdades raciais. Segundo dados do *Atlas da Violência 2023*, elaborado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, enquanto a taxa de feminicídio de mulheres brancas tem registrado queda nos últimos anos, as taxas de assassinato de mulheres negras têm aumentado de forma alarmante.

Dados recentes publicados na 18ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024)[4] apontam um cenário de guerra contra as mulheres negras. Isso porque, apesar da redução de 3,4% nas mortes violentas no período de um ano (julho de 2023 a julho de 2024), houve um aumento nos números de feminicídio, sendo 63,6% das vítimas mulheres negras e 35,8% brancas.

Esses números revelam o impacto diferencial da violência de gênero sobre as mulheres negras, que sofrem com um conjunto mais amplo de vulnerabilidades sociais, econômicas e institucionais. As mulheres negras estão mais expostas à violência doméstica, ao tráfico de drogas, à pobreza extrema e ao racismo estrutural, o que agrava sua situação de risco em relação ao feminicídio. Além disso, há um tratamento desigual por parte do sistema de justiça e da segurança pública, o que frequentemente resulta em subnotificação e desvalorização dos casos de violência contra essas mulheres.

Livia Sant'anna Vaz (2021, p. 99) alerta que

> Se a violência de gênero contra as mulheres é alicerçada no patriarcado, é preciso reconhecer que mulheres negras estão submetidas, pelo menos, a uma dupla manifestação de opressão assentada no racismo patriarcal, que agrega a supremacia de gênero masculina e a supremacia branca, tornando seus corpos mais matáveis e mais vulneráveis. [...] é relevante citar os relatórios do Mapa da Violência – um estudo de dimensão nacional, produzido desde 1998, voltado para analisar a violência no Brasil, principalmente a violência letal -, cujos resultados sempre apontaram altos índices de mortes masculinas em comparação a mortes femininas, inicialmente sem análise aprofundada da questão racial.

[4] Pesquisa publicada pela jornalista Beatriz de Oliveira, no portal on-line "Nós, mulheres da periferia", em 24 de julho de 2024. Disponível em: < https://nosmulheresdaperiferia.com.br/64-das-vitimas-de-feminicidio-sao-mulheres-negras/> Acesso em 09 de agosto de 2024.

Em outras palavras, implica afirmar que a violência contra mulheres negras precisa ser avaliada a partir de sua natureza sistêmica. Wânia Pasinato (2011, p. 233), inclusive, critica a homogeneização dos assassinatos de mulheres a partir de uma única categoria, destacando a fragilidade do retorno político buscado, caso sejam desprezados os contextos do crime e as características das vítimas. Apesar da implementação de legislação importante, como a Lei Maria da Penha (Lei n. 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei n. 13.104/2015), a violência contra mulheres negras continua a crescer no Brasil, evidenciando falhas nas políticas públicas de proteção, especialmente quando aplicada à realidade das mulheres negras. Neste fito, a falta de um enfoque racial nas iniciativas de combate ao feminicídio resulta na exclusão das mulheres negras dessas políticas, o que, por sua vez, resulta no silenciamento dessas mulheres.

Vaz (2021, p. 104) assevera que "mulheres negras não são escutadas; não estão autorizadas a falar, a ser sujeitas na construção do seu próprio destino e dos rumos da sociedade em que vivem". O medo de morrer intercruza ao próprio direito de falar. E, neste sentido, Audre Lorde (2019, p. 54) afirma que numa sociedade em que "[...] nossa sobrevivência como seres humanos nunca fez parte dos planos [...]"[5], o silêncio é a única saída, mas ela imobiliza e sufoca, desprotegendo de serem diminuídas, corrompidas e destruídas.

Nesse ínterim, visualiza-se que o feminicídio de mulheres negras no Brasil é um fenômeno profundamente enraizado nas estruturas de poder que perpetuam tanto o racismo quanto o sexismo, o que perpassa de forma cabal pelas encruzilhadas do silenciamento e da opressão. Portanto, a interseccionalidade é uma ferramenta teórica indispensável para a compreensão dessas dinâmicas, pois permite reconhecer como o intercruzamento de raça e gênero se entrelaçam e criam formas específicas de violência. Por outro lado, as elevadas taxas de feminicídio entre mulheres negras no Brasil refletem a negligência do Estado e da sociedade em enfrentar o racismo estrutural e o patriarcado, resultando na desumanização e na marginalização contínua dessas mulheres.

Com toda sua complexidade e intensidade, o feminicídio negro é uma das arestas – ou tentáculos – mais eficazes do genocídio da população negra no Brasil. Nesse sentido, Aza Njeri (2020) faz uma alusão desse fenômeno como o "Monstro do Genocídio do Povo Negro"[6] que:

> [...] desenvolve tentáculos específicos para cada particularidade presente nessa diversidade negra, criando braços genocidas que miram em crianças, adultos e idosos, mulheres e homens, pessoas LGBTQI+, moradores de ruas e de favelas, pobres e miseráveis, acadêmicos, praticantes de espiritualidades de matriz africana, traficantes e policiais, etc. Significa afirmar que há tentáculos para todos os negros sob a égide do Ocidente. Há negros como mais de um tentáculo sobre seus corpos, e, principalmente esse ataque genocida não é apenas físico, mas também psicológico, espiritual, ontológico, semiótico, nutricida e epistemicida (2020, p. 178-179).

[5] Audre Lorde questiona "[...] quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer? Quais são as tiranias que você engole dia após dia e tenta tomar para si, até adoecer e morrer por causa delas, ainda em silêncio? (Cf.: Lorde, 2019, p. 53).

[6] Apresenta uma figura arquétipa executora da máquina genocida ocidental, detentora de tentáculos que alcançaram todas as pessoas negras, atingindo-as com maior ou menor intensidade a depender das intersecções identitárias que alcançam os povos negros.

Dessa forma, o feminicídio negro tem se revelado um efetivo tentáculo desse monstro genocida. Trazer visibilidade a esse fenômeno social é essencial para o seu real e corajoso enfrentamento.

Enfim, para superar esse contexto, é necessário não apenas fortalecer as políticas públicas de combate à violência de gênero, mas também implementar uma abordagem interseccional que leve em conta as especificidades das mulheres negras. Isso inclui ampliar o acesso a serviços de proteção, garantir que as políticas de segurança pública atendam às realidades dessas mulheres e promover uma transformação social que enfrente as raízes históricas e estruturais da violência racial e de gênero. Somente por meio de uma abordagem interseccional e antirracista será possível combater o feminicídio de mulheres negras e construir uma sociedade mais justa e emancipatória.

Considerações Finais

De certo que há um evidente intuito humanitário, introduzido a partir da promulgação da Constituição Federal, onde é incontestável as prescrições que visam a garantia dos direitos fundamentais. No entanto, mesmo diante de amparo formal de proteção à todas as mulheres, no campo prático existe um desnivelamento das articulações sociais, econômicas, raciais e políticas de natureza estrutural, atirando as mulheres negras em um rol de obscuridade, onde sequer os números de violências sofridas são devidamente registrados. Isto significa que, o Estado tem se recusado a reconhecer que a violência doméstica no Brasil tem cor predefinida, mais que isso, possuem endereços nas periferias, onde são mortas e omitidas.

Durante muito tempo acreditou-se que a luta das mulheres nascia e se articulava a partir de um único ponto, à saber: do enfrentamento das desigualdades de gênero e da erradicação da violência contra as mulheres. Não obstante, buscou-se explicar a origem dos circuitos de opressão que marcam e repetem a violência contra a mulher, justificado a partir de uma raiz estrutural. Contudo, a realidade brasileira apresenta índices significativos de violação de direitos às mulheres negras, marcada pela ausência de registro específico do critério racial nas ocorrências de violência e feminicídio do estado.

Há na legislação pátria uma gama de fundamentos potentes para a contenção da violência contra as mulheres, bem como, para fazer cessar as práticas racistas, mas na prática o simbolismo que paira sobre elas termina por não resolver os problemas reais. A lei penal termina por não produzir os resultados pretendidos para a solução das contendas sociais.

Neste diapasão, mais do que se valer do direito penal como recurso, impõe-se a intensificação de políticas públicas que visem a reorganização do ponto de vista sistêmico a partir da racionalização, sobretudo, pautadas em normas legais e eficazes, que promovam a igualdade entre os gêneros, raças e classes e, só assim, amparem a mulher negra em sua integralidade.

Referências

AGUIAR, Neuma. A mulher na força de trabalho na América Latina: um ensaio bibliográfico. **Revista Brasileira de Informação em Ciências Sociais**, n. 16, p. 94-122, 1983.

AKOTIRENE, Carla. **É fragrante fojado dôtor vossa excelência:** audiências de custódia, africanidades e encarceramento em massa no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Insterseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAIRROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. Florianópolis, **Revista de Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Difel, 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Diretrizes Nacionais: **Relatório Final da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher**. 2023. Disponível em: https://assets-compromissoeatitudeipg.sfo2.digitaloceanspaces.com/2013/07/CPMI_RelatorioFinal.pdf. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 -Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Ideologia Tortuosa. *In*: ASHOKA Empreendedores Sociais (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. v. 15 n. 1. São Paulo: Boitempo, p. 136-141, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171, 2002.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e Políticas Públicas. Florianópolis, **Estudos Feministas**, v. 12, n.1, 2004.

FARIA, Helene Omena Lopes de; MELO, Mônica de. **Convenção Sobre a Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher e Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher.** Disponível em: https://www.pge.sp.gov.br/ centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado9.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023.** Brasília: Fundação Ford, 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2024.** São Paulo: FBSP, 2024.

FRANCO, Telma Lucas Borges; NOGUEIRA; Denismar Alves; GRANDIM, Clícia Valim Cortês. Violência contra a mulher: levantamento dos registros policiais em um município de Minas Gerais/Brasil. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, abr./jun., p. 302-308, 2014.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. *In*: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, Ana Paula; PASSOS, Julce. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

GOMES, Izabel Solyszko. Feminicídios: um longo debate. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 2, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2015.

KILOMBA, Grada. **Plantation memorie**: Episodes of everyday racism. Tradução: Jess Oliveira. Munster: Unrast, 2012.

LAGARDE, Marcela. **Por la vida y la liberdad de las mujeres**: fin al femicídio. Tradução Heloisa Buarque de Almeida. v. 23. Disponível em: htps://cimacnoticias.com.mx/especiales/comision/diavlagarde. Acesso em: 14 mar. 2024.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e "do lar". Rio de Janeiro: **Revista Abril**, 2016. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar. Acesso em: 03 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação. Porto Alegre: **Educação & Realidade**, v. 20, n.2, 1995.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar, 2020.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito.** 17.ed., v. 11. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MORAES, Alexandre de. **Direito constitucional**. 36.ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MOURA, Ana. Violências, racismo e sexismo aprofundam abismo social de negras brasileiras. **Conselho Nacional de Justiça**, Brasília, 20 de novembro de 2022. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/violencias-racismo-e-sexismo-aprofundam-abismo-social-de-negras-brasileiras/. Acesso em: 30 jul. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia *In*: BRANDÃO, André Augusto. **Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Rio de Janeiro: Ed. EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

PASINATO, Wânia. **Feminicídios e as mortes de mulheres no Brasil.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/cpa/a/k9RYCQZhFVgJLhr6sywV7JR/?lang=pt. Acesso em: 05 dez. 2023.

RADFORD, Jill; RUSSEL, Diana. **Feminicídio:** la política de matar mujeres. Tradução Dolores Juliano. Nova York: Twayne, 1992.

RBAVAL. **Avaliação e democracia**: Repensando práticas participativas, decoloniais e culturalmente sensíveis. São Paulo: Associação Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação 2023. Disponível em: https://rbaval.org.br/ed/63dd46b1a95395242b7ec0a2. Acesso em: 19 jul. 2024.

RODRIGUES, Cristiano. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil.** Florianópolis, 2013. Disponível em: https://poligen.polignu.org/site/poligen.polignu.org/files/feminismo%20negro2.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

RODRIGUES, Léo. Homicídios crescem para mulheres negras e caem para não negras. **Agência Brasil.** Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/homicidios-crescem-para-mulheres-negras-e-caem-para-nao-negras. Acesso em: 03 ago. 2024.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. p 75-83.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

BRUSCHINI, Cristina (Orgs.). **Uma questão de gênero.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Rio de Janeiro: **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez, p. 71-99, 1995.

SILVA, Marlise Vinagre. **Violência contra a mulher:** quem mete a colher? São Paulo: Cortez, 1992.

VAZ, Lívia Sant'anna. **A Justiça é uma mulher negra.** Belo Horizonte: Casa do Direito, 2021.

WEBER, Max. A Ciência como vocação. *In*: WEBER, Max. **Ciência e Política:** duas vocações. São Paulo: Cultrix, 13. ed., p. 17-52, 2009.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ALINE SOUSA SANTOS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialização em Direito das Famílias, sob a perspectiva interseccional e de gênero, pela Faculdade Baiana de Direito. Bacharela em Direito, pela Universidade de Excelência da Bahia. Membra Titular da Comissão de Direitos da Mulher, OAB/BA. Membra Titular do Instituto Brasileiro de Direito de Família. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3398-8171 E-mail: alinesousa.pesquisadora@gmail.com

BENEDITO GONÇALVES EUGÊNIO
Possui graduação em licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2002), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Relações Étnicas e Contemporaneidade e Programa de Pós-Graduação em Ensino- mestrado e doutorado (PPGEN). É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo (políticas e práticas pedagógicas para a educação básica), políticas curriculares para o ensino médio, ensino de ciências, educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5781-764X E-mail: benedito.eugenio@uesb.edu.br

CÂNDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1992), Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora com dedicação exclusiva na Universidade Estadual de Santa Cruz e atua como professora no Curso de Pedagogia. Atuou por quase dez anos no Programa de Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Infância. Coordena o Projeto de Extensão Brincando e Aprendendo na Educação Infantil. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas do Laboratório de Estudos e Pesquisas para a Educação das Relações Étnico Raciais e sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional vinculados à Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. É líder do Grupo Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, em parceria com a UESB. Atua na formação universitária e continuada de professores para a Educação Básica delineados nas áreas de Educação Infantil, sob os pressupostos dos seguintes temas: Educação Infantil, Educação Infantil Indígena, Estágio Supervisionado, Políticas Públicas e Educacionais, Brincar, Indisciplina, Representação, Formação de professores, Identidade. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3727-7623 E-mail: cmsdalves@uesc.br

CARLOS EDUARDO COSTA
Com pesquisas sobre as redes de sociabilidades e práticas esportivas universitárias, defendi monografia de graduação (2004) e dissertação de mestrado (2007) em Ciências Sociais, na Universidade Federal de São Carlos. No doutorado, defendido no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/UFSCar (2013), elaborei tese que buscou promover aproximações entre antropologia das práticas esportivas e sociedades indígenas. Por meio de pesquisas realizadas junto aos Kalapalo do Alto Xingu, povo falante de uma variante karib nesse complexo regional, analisei a luta corporal disputada nos rituais pós-funerários

conhecidos por Quarup. Já no Pós-Doutorado (2023), realizado no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os assuntos em torno das práticas esportivas foram trabalhados a partir das relações étnico-raciais e do racismo. Fui professor substituto no Departamento de Ciências Sociais da UFSCar e no PPGREC/UESB. Sou coordenador do Laboratório de Estudos das Práticas Lúdicas e Sociabilidade (LELUS - UFSCar) e pesquisador vinculado ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Futebol e Modalidades Lúdicas (LUDENS - USP), onde desenvolvo trabalhos sobre a esportividade ameríndia e temas coligados como corporalidades, etnoturismo e relações étnico-raciais. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1783-0732 E-mail: caecso@yahoo.com.br

CATIANA NERY LEAL

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino (Rede Nordeste de Ensino - RENOEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -PPGEN/UESB). Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós Graduação em Relações e Contemporaneidade (PPGREC/UESB/ODEERE). Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores -UFRB/CFP, campus localizado em Amargosa-BA. Membro do Grupo de pesquisa na Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, coordenado pela professora Drª Maria de Fátima de Andrade Ferreira. Tem interesse nos seguintes temas: Educação e diversidades, Educação Física escolar, Educação Inclusiva, Relações Étnico-Raciais, Currículo, Interculturalidade e Violência na escola.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7985-3740; E-mail: catiananery@gmail.com

CLÁUDIA VIEIRA SILVA SANTOS

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB, Campus de Jequié - BA. Integrante do Grupo de estudos e pesquisa em sexualidades, relações étnico-raciais e gêneros (GEPSERG). Pesquisadora colaboradora da Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola. Possui Especialização no Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2004), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Jequié - FIEF (2008), Especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2013), Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2014).Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2000), Graduação em Ciências Contábeis pelas Faculdades Integradas Euclides Fernandes - FIEF (2010). Atuou como Professora do Ensino Fundamental e Médio (2000-2010). Coordenadora Pedagógica de escola Pública (2011-2021). Atualmente é Coordenadora Técnica Pedagógica na cidade de Maracás - BA. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6118-1752 E-mail: klaudia.educ@gmail.com

ELIANE ALVES DE OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade Santo Agostinho. Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II e professora do Ensino Médio da Escola de Aplicação Dom Bosco. Membro da Rede de Pesquisa: Discurso, Representações e Violência na Escola (FAPESB/CNPq/UESB). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3653-7128 E-mail: cdbelianealves@bol.com.br

EVELY OLIVEIRA
Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Durante o percurso da Graduação do curso de Pedagogia foi bolsista do Projeto de Ensino: Lembranças Cotidianas: construção com as memórias dos/as alunos/as da Universidade Aberta da Terceira Idade. E-mail: ejoliveira.pdg@uesc.br.

EVERTON SANT'ANA DOS SANTOS
Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Possui Especialização Consultoria Empresarial pela UESC (2023); Especialização em Educação Digital pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB (2023); Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Santa Cruz-UESC (2019). Cursando especialização em Direitos Humanos e Contemporaneidade pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Especialização em Ensino em Matemática pelo Instituto Federal Inconfidentes de Minas. IFSULMINAS. Possui Graduação em Administração pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (2012), Formação de Docente para a Educação Básica - Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (2021) e Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (2024). Atualmente é Coordenador Pedagógico Militar e professor militar da área de ciências exatas do Colégio da Policia Militar de Itabuna, professor de educação financeira e Robótica no Colégio e Curso Interativo. Integrante do grupo de pesquisa Rede de Pesquisa: discurso, representações e violência na escola (UESB/UESC) e do grupo de Pesquisa em Tecnologias Digitais Potencializadoras do Ensino e da Pesquisa em Educação Matemática (GPTDEM). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7250-5097 E-mail: evertonsantana26@gmail.com

FLÁVIA LOPES SILVA
Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Educação e Diversidade Étnico Cultural pela Universidade Estadual da Sudoeste da Bahia (UESB). Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) no Campus Anísio Teixeira em Vitória da Conquista, Bahia. Licenciada em Biologia pela Faculdade Machadinho Doeste (FARMAC). Desenvolve estuda a área das questões étnico-raciais na Educação Básica e pesquisa as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação das universidades estaduais na Bahia com essa temática. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1089-7451 E-mail: flaviaalsmsc@gmail.com

GILVÂNIA OLIVEIRA DA PUREZA SANTOS
Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Possui graduação em Letras - Português pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Atualmente coordena o NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena de Itiruçu, na Prefeitura Municipal Itiruçu - BA, coordena Estudos para as Relações Étnico-Raciais na Prefeitura Municipal de Lagêdo do Tabocal - BA. Possui experiência profissional em docência na Educação Básica desde 1996, na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa. Atuou na liderança da Diretoria de Cultura de Itiruçu (2018-2021). Presidenta e Membro Titular do Conselho Municipal de Educação de Itiruçu (CME). Idealizadora dos projetos NOBRE AFRO e Movimento Fio a Fio no âmbito do NEABI de Itiruçu/BA. E-mail: gilvania.pureza@hotmail.com

JOSÉ RICARDO MARQUES DOS SANTOS
Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Fui professor de Sociologia e Antropologia das Faculdades Frutal (MG) de 2007 a 2010, professor da Faculdades Barretos (SP) em 2007 e entre 2012 e 2014. Foi chefe de divisão de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da cidade de São Carlos, de 2010 a 2012. Professor adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPq/UESB. Dedica-se a estudos e pesquisas sobre pós-colonialismo e educação; educação e relações étnico-raciais.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3477-4728; E-mail: jose.santos@uesb.edu.br

JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA
Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduação em Pedagogia pela UNEB. Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista; na Graduação e Programas de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino e Programa de Pós-Graduação Doutorado da Rede Nordeste em Ensino (RENOEN). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPq/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia - CNPq/UESB. Tem experiência na área de Etnologia indígena, educação escolar indígena, antropologia e educação, antropologia da criança, sociologia da infância, relações étnicas, educação e relações étnico-raciais, sociologia das relações raciais, decolonialidade e educação.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7215-2562; E-mail: jsantana@uesb.edu.br

JUSSARA TÂNIA SILVA MOREIRA
Doutorado e Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Coordenadora do Projeto de Extensão Diálogos Pedagógicos; Autora e Coordenadora do Projeto de Ensino: Lembranças Cotidianas: construção com as memórias dos/as alunos/as da Universidade Aberta da Terceira Idade E-mail jtsmoreira@uesc.br.

LAÍS DE JESUS SANTANA
Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz; Professora da Educação Básica na Rede Pública do Município de Itabuna, durante o percurso da Graduação do curso de Pedagogia foi Bolsista do Projeto de Ensino: Lembranças Cotidianas: construção com as memórias dos/as alunos/as da Universidade Aberta da Terceira Idade. E-mail: ljsantana.pdg@uesc.br.

LÍVIA ALESSANDRA FIALHO DA COSTA
Pós-doutorado na Université Paris 13 (2013/CNPq). Doutorado em Antropologia Social e Etnologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales. Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Antropologia Social e Etnologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Titular do Departamento de Educação (no curso de graduação em Ciências Sociais) e do Programa de Pós-graduação em Educação e

Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Editora Científica da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade (2014- 2022 - UNEB). Atualmente é Editora Associada da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. É docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, família, religião, protestantismo e conversão.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5769-8233; E-mail: fialho2021@gmail.com

MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA
Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL). Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEn) e do Doutorado em Ensino- RENOEN, Campus de Vitória da Conquista - BA e Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), Campus de Jequié-BA. Coordena a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (Fapesb/CNPq/Uesb) e Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (UESB).
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4094-6741 E-mail: mfatimauesb@hotmail.com

MARISE DE SANTANA
Graduada em Licenciatura em Ciências Exatas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (1982). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia Olga Metitng (1994). Mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós Doutora pela Universidade Estadual de Campinas, com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia/FAPESB, tendo como interlocutora a Profª. Drª Neusa Maria Mendes Gusmão. É professora nível Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Na Universidade Estadual de Feira de Santana é Professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em "Desenho, Cultura e Interatividade". Na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, atua como professora do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Relações Étnicas e Contemporaneidade do ODEERE- UESB. Tem experiência nas seguintes áreas: Educação e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Legado Africano; Cultura e Identidade; Trabalho e Formação Docente; Processo Ensino/ Aprendizagem, Antropologia das Populações Afro-brasileiras, Relações Raciais; Relações Étnicas. E-mail: nabaia1960@gmail.com

MILENA LIMA TAMBORRIELLO
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGEn/UESB, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2012). Docente do quadro efetivo da rede municipal de ensino de Jaguaquara-Ba desde 2003, atuando na Educação de Jovens e Adultos desde 2009. Coordenadora Pedagógica da rede estadual de ensino desde 2019. Concentra os seus estudos nas relações étnico-raciais no contexto educacional. E-mail: mi_tamborriello@hotmail.com

RAFAEL LUIZ DE ALBUQUERQUE VIEIRA
Graduação em Geografia (Licenciatura Plena) pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa Stricto Sensu de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade PPGREC - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Possui especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade pelo programa de Pós-graduação - UNICESUMAR e segunda graduação em Sociologia pelo Centro Universitário FAVENI (2022/2024). Atua como professor dos

componentes de Geografia, Sociologia e História e cultura afro-brasileira e indígena pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia/SEC desde 2017. Realiza trabalhos principalmente na área de Educação, Relações Étnico-Raciais, Cultura e Meio Ambiente. E-mail: econovoeon@gmail.com

ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO
Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB na Linha de pesquisa, Ensino, Linguagens e Diversidade. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano - IF BAIANO. Especialista em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica INTERVALE. Especialista em Ciências Sociais e Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Currículo e Prática Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialista em Educação Quilombola pela Faculdade de Ensino EAD – FACULVALE. Especialista em História pela Faculdade de Ensino EAD - FACULVALE, Especialização em curso, Tutoria e Educação a Distância pela UFMS. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Licenciado em História Universidade Norte do Paraná -UNOPAR. Integra ao corpo docente da Rede Municipal de Ruy Barbosa - BA. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2791-6783 E-mail: romarioeducampo@gmail.com

SANDY FERNANDES MENEZES
Mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Especialização em Etnicidades, Educação e (De)Colonialidades pela UESB. Pós-graduanda em Direito Processual Civil pela EBRADI. Graduação em Direito pela Faculdade Independente do Nordeste, FAINOR.
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-6113-5337; E-mail: sandyfernandesm@gmail.com

VANIELE ROCHA SANTOS
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Membra do Diretório Acadêmico de Pedagogia- DAPED, na função de Secretária de Cultura, Esporte e Lazer (2024-2025). Integra o Projeto de Extensão PROFLEC na função de monitoria nas oficinas de ARTE-EDUCAÇÃO, PROJETO: Pipoca, cinema, literatura e arte: diversidade na escola. Membra do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil- GEPEI. E-mail: vrsantos.pdg@uesc.br

VANGÉRIA TEIXEIRA KUNHAVALIK
Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em História e Humanidades pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de pesquisa: Etnicidades, relações raciais e Educação - UESB. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8558-8891 E-mail: vangeriauem@gmail.com

VICTOR HUGO PÉREZ GALLO
Doutor em Ciências Sociológicas. Professor Convidado na Universidade de Santiago de Compostela; Professor de Estrutura Social e Pobreza na Universidade Internacional de La Rioja (UNIR). Partícipe de projeto de extensão sobre violência contra mulher na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. E-mail solovictorhache@gmail.com

ZORAIDE SANTOS VIEIRA
Pós-Doutoranda com pesquisa em Violência de Gênero pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e participou do PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Espanha, Universidade Santiago de Compostela, a CAPES foi a instituição de fomento deste programa. Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora adjunta da UESB. Desenvolve pesquisas, projetos de extensão com foco na prevenção da violência contra mulher, estudo sobre feminicídio, Direitos Humanos, Gênero, Saúde Coletiva, Saúde da Mulher. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0797-0061. E-mail: zoraide@uesb.edu.br

Muitos dos textos reunidos nesta coletânea Etnicidades, educação e diversidades: construindo caminhos resultam de pesquisas desenvolvidas em nível de Pós-Graduação Stricto Sensu, vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Ensino e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Os autores e autoras, na coletânea em questão, focalizam temas como branquitude, relações étnico-raciais, educação escolar quilombola, relações sociais de gênero, diversidade étnico-racial, decolonização da educação, educação escolar indígena, alimentação e pertencimento, transformações socioeconômicas em contextos de famílias ciganas, entre outros. Trata-se, dessa forma, de temas e questões que abarcam o campo das diferenças culturais, das etnicidades em diálogo com a educação. São pesquisas comprometidas com o reconhecimento e afirmação das diferenças, mas que não deixam de denunciar e explicitar os efeitos das violências, injustiças, desigualdades e discriminações que resultam de marcadores como raça, etnia, gênero, geração, entre outros.

NAVEGANDO