

Rayme Tiago Rodrigues Costa
(Organizador)

— POR UMA EDUCAÇÃO —
TRANSFORMADORA
práticas educativas antirracistas



editora
científica digital

Rayme Tiago Rodrigues Costa
(Organizador)

— POR UMA EDUCAÇÃO —
TRANSFORMADORA
práticas educativas antirracistas



1ª EDIÇÃO



editora
científica digital

2022 - GUARUJÁ - SP



EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA
Guarujá - São Paulo - Brasil
www.editoracientifica.org - contato@editoracientifica.org

Diagramação e arte	2022 by Editora Científica Digital
Equipe editorial	Copyright© 2022 Editora Científica Digital
Imagens da capa	Copyright do Texto © 2022 Autores e Autoras
Adobe Stock - licensed by Editora Científica Digital - 2022	Copyright da Edição © 2022 Editora Científica Digital
Revisão	Acesso Livre - Open Access
Autores e Autoras	

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O conteúdo dos capítulos e seus dados e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e autoras.

É permitido o download e compartilhamento desta obra desde que pela origem da publicação e no formato Acesso Livre (Open Access), com os créditos atribuídos aos autores e autoras, mas sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma, catalogação em plataformas de acesso restrito e utilização para fins comerciais.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P832

Por uma educação transformadora: práticas educativas antirracistas / Rayme Tiago Rodrigues Costa (Organizador). – Guarujá-SP: Científica Digital, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5360-117-8

DOI 10.37885/978-65-5360-117-8

1.Educação. I. Costa, Rayme Tiago Rodrigues (Organizador). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático: I. Educação

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2022

CORPO EDITORIAL

Direção Editorial

Reinaldo Cardoso

João Batista Quintela

Editor Científico

Prof. Dr. Robson José de Oliveira

Assistentes Editoriais

Elielson Ramos Jr.

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

Bibliotecários

Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422

Janaina Ramos - CRB-8/9166

Jurídico

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852

CONSELHO EDITORIAL

MESTRES, MESTRAS, DOUTORES E DOUTORAS

Prof. Dr. Robson José de Oliveira

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Prof^a. Ma. Eloisa Rosotti Navarro

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Prof. Dr. Ernane Rosa Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil

Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin

FSG Centro Universitário, Brasil

Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke

Universidade Federal do Pampa, Brasil

Prof. Esp. Domingos Bombo Damião

Universidade Agostinho Neto, Angola

Prof. Me. Reinaldo Eduardo da Silva Sales

Instituto Federal do Pará, Brasil

Prof^a. Ma. Auristela Correa Castro

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof^a. Dra. Dalizia Amaral Cruz

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof^a. Ma. Susana Jorge Ferreira

Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Prof. Me. Erival Gonçalves Prata

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Me. Gevair Campos

Faculdade CNEC Unaf, Brasil

Prof. Me. Flávio Aparecido De Almeida

Faculdade Unida de Vitória, Brasil

Prof. Me. Mauro Vinicius Dutra Girão

Centro Universitário Inta, Brasil

Prof. Esp. Clóvis Luciano Giacomet

Universidade Federal do Amapá, Brasil

Prof^a. Dra. Giovanna Faria de Moraes

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Esp. Dennis Soares Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Prof^a. Dra. Silvani Verruck

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Prof. Me. Osvaldo Contador Junior

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Brasil

Prof^a. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva

Universidade Paulista, Brasil

Prof^a. Dra. Silvana Lima Vieira

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Prof^a. Dra. Cristina Berger Fadel

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Prof^a. Ma. Graciete Barros Silva

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Prof. Dr. Carlos Roberto de Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Prof. Dr. Cristiano Marins

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Brasil

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr

Faculdades Integradas de Taquara, Brasil

Prof. Me. Silvio Almeida Junior

Universidade de Franca, Brasil

Prof^a. Ma. Juliana Campos Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda

Instituto Evandro Chagas, Brasil

Prof^a. Dra. Maria Cristina Zago Centro

Universitário UNIFAAT, Brasil

Prof^a. Dra. Samylla Maira Costa Siqueira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Prof^a. Ma. Gloria Maria de Franca

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Prof^a. Dra. Carla da Silva Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Prof. Me. Denny Ramon de Melo Fernandes Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Prof. Me. Mário Celso Neves de Andrade

Universidade de São Paulo, Brasil

Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Prof. Dr. Ricardo Pereira Sepini

Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil

Prof^a. Dra. Maria do Carmo de Sousa

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Prof. Me. Flávio Campos de Moraes

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Prof. Me. Jonatas Brito de Alencar Neto

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Prof. Me. Reginaldo da Silva Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Prof. Me. Moisés de Souza Mendonça

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Prof. Me. Patrício Francisco da Silva

Universidade de Taubaté, Brasil

Prof^a. Esp. Bianca Anacleto Araújo de Sousa

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Prof^a. Ma. Bianca Cerqueira Martins

Universidade Federal do Acre, Brasil

Prof. Dr. Vitor Afonso Hoeflich

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Francisco de Sousa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Prof^a. Dra. Sayonara Cotrim Sabioni

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Prof^a. Dra. Thais Ranielle Souza de Oliveira

Centro Universitário Euroamericano, Brasil

Prof^a. Dra. Rosemary Laís Galati

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Prof^a. Dra. Maria Fernanda Soares Queiroz

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Prof. Dr. Dioniso de Souza Sampaio

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Prof^a. Ma. Danielly de Sousa Nóbrega

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil

Prof. Me. Mauro Luiz Costa Campello

Universidade Paulista, Brasil

Prof^a. Ma. Livia Fernandes dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil

Prof^a. Dra. Sonia Aparecida Cabral

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Prof^a. Dra. Camila de Moura Vogt

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof. Me. José Martins Juliano Eustaquio

Universidade de Uberaba, Brasil

Prof. Esp. Walmir Fernandes Pereira

Miami University of Science and Technology, USA

Prof^a. Dra. Liege Coutinho Goulart Dornellas

Universidade Presidente Antônio Carlos, Brasil

Prof. Me. Ticiano Azevedo Bastos

Secretaria de Estado da Educação de MG, Brasil

Prof. Dr. Jônata Ferreira De Moura

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Prof^a. Ma. Daniela Remião de Macedo

Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Brasil

Prof. Dr. Francisco Carlos Alberto Fonteles Holanda

Universidade Federal do Pará, Brasil

Prof^a. Dra. Bruna Almeida da Silva

Universidade do Estado do Pará, Brasil

Prof^a. Ma. Adriana Leite de Andrade

Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Prof^a. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

Instituto Federal do Sertão Pernambucano., Brasil

Prof. Dr. Claudiomir da Silva Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Prof. Dr. Fabrício dos Santos Rittá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Prof. Me. Ronei Aparecido Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Prof. Dr. Julio Onésio Ferreira Melo Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil
Prof. Dr. Juliano José Corbi Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Dra. Alessandra de Souza Martins Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Prof. Dr. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho Universidade Federal do Cariri, Brasil
Prof. Dr. Thadeu Borges Souza Santos Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Prof^a. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues Queluz Universidade São Francisco, Brasil
Prof^a. Dra. Maria Luzete Costa Cavalcante Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof^a. Dra. Luciane Martins de Oliveira Matos Faculdade do Ensino Superior de Linhares, Brasil
Prof^a. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Prof^a. Esp. Livia Silveira Duarte Aquino Universidade Federal do Cariri, Brasil
Prof^a. Dra. Irlane Maia de Oliveira Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Prof^a. Dra. Xaene Maria Fernandes Mendonça Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof^a. Ma. Thaís de Oliveira Carvalho Granado Santos Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Me. Fábio Ferreira de Carvalho Junior Fundação Getúlio Vargas, Brasil
Prof. Me. Anderson Nunes Lopes Universidade Luterana do Brasil, Brasil
Prof^a. Dra. Iara Margolis Ribeiro Universidade do Minho, Portugal
Prof. Dr. Carlos Alberto da Silva Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof^a. Dra. Keila de Souza Silva Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Prof. Dr. Francisco das Chagas Alves do Nascimento Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof^a. Dra. Réia Sílvia Lemos da Costa e Silva Gomes Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Evaldo Martins da Silva Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Antônio Bernardo Mendes de Seica da Providência Santarém Universidade do Minho, Portugal
Prof^a. Dra. Miriam Aparecida Rosa Instituto Federal do Sul de Minas, Brasil
Prof. Dr. Biano Alves de Melo Neto Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil
Prof^a. Dra. Priscylla Lima de Andrade Centro Universitário UnifBV, Brasil
Prof. Dr. Gabriel Jesus Alves de Melo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil
Prof. Esp. Marcel Ricardo Nogueira de Oliveira Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil
Prof. Dr. Andre Muniz Afonso Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof^a. Dr. Laís Conceição Tavares Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil
Prof. Me. Rayme Tiago Rodrigues Costa Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme Universidade Federal do Tocantins, Brasil
Prof. Me. Valdemir Pereira de Sousa Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Prof^a. Dra. Sheylla Susan Moreira da Silva de Almeida Universidade Federal do Amapá, Brasil
Prof. Dr. Arnaldo Pereira Silva Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil
Prof^a. Dra. Ana Maria Aguiar Frias Universidade de Evora, Portugal, Brasil
Prof^a. Dra. Deise Keller Cavalcante Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Brasil
Prof^a. Esp. Larissa Carvalho de Sousa Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal
Esp. Daniel dos Reis Pedrosa Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil
Prof. Dr. Wiaslan Figueiredo Martins Instituto Federal Goiano, Brasil
Prof. Dr. Lênio José Guerreiro de Faria Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof^a. Dra. Tamara Rocha dos Santos Universidade Federal de Goiás, Brasil
Prof. Dr. Marcos Vinicius Winckler Caldeira Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
Prof. Dr. Gustavo Soares de Souza Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil
Prof^a. Dra. Adriana Cristina Bordignon Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Prof^a. Dra. Norma Suely Evangelista-Barreto Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
Prof. Me. Larry Oscar Chañi Paucar Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Iarma, Peru
Prof. Dr. Pedro Andrés Chira Oliva Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Dr. Daniel Augusto da Silva Fundação Educacional do Município de Assis, Brasil
Prof^a. Dra. Aleteia Hummes Thaines Faculdades Integradas de Itaquara, Brasil
Prof^a. Dra. Elisangela Lima Andrade Universidade Federal do Pará, Brasil
Prof. Me. Reinaldo Pacheco Santos Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil
Prof^a. Ma. Cláudia Catarina Agostinho Hospital Lusitadas Lisboa, Portugal
Prof^a. Dra. Carla Cristina Bauermann Brasil Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Prof. Dr. Humberto Costa Universidade Federal do Paraná, Brasil
Prof^a. Ma. Ana Paula Felipe Ferreira da Silva Universidade Potiguar, Brasil
Prof. Dr. Ernane José Xavier Costa Universidade de São Paulo, Brasil
Prof^a. Ma. Fabricia Zanelato Bertolde Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Prof. Me. Eliomar Viana Amorim Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
Prof^a. Esp. Nássarah Jabur Lot Rodrigues Universidade Estadual Paulista, Brasil

Prof. Dr. José Aderval Aragão Universidade Federal de Sergipe, Brasil
Prof^a. Ma. Caroline Muñoz Cevada Jeronymo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Prof^a. Dra. Aline Silva De Aguiar Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Prof. Dr. Renato Moreira Nunes Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Prof. Me. Júlio Nonato Silva Nascimento Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil
Prof^a. Dra. Cybelle Pereira de Oliveira Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof^a. Ma. Cristianne Kalinne Santos Medeiros Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Prof^a. Dra. Fernanda Rezende Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental, Brasil
Prof^a. Dra. Clara Mockdece Neves Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil
Prof^a. Ma. Danielle Galdino de Souza Universidade de Brasília, Brasil
Prof. Me. Thyago José Arruda Pacheco Universidade de Brasília, Brasil
Prof^a. Dra. Flora Magdaline Benitez Romero Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Brasil
Prof^a. Dra. Carline Santos Borges Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado de Direitos Humanos., Brasil
Prof^a. Dra. Rosana Barbosa Castro Universidade Federal de Amazonas, Brasil
Prof. Dr. Wilson José Oliveira de Souza Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Prof. Dr. Eduardo Nardini Gomes Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Prof. Dr. José de Souza Rodrigues Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
Prof. Me. Willian Carboni Viana Universidade do Porto, Brasil
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso Prefeitura Municipal de Santos, Brasil
Prof. Me. Guilherme Fernando Ribeiro Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof^a. Dra. Jaisa Klauss Associação Vitoriana De Ensino Superior, Brasil
Prof. Dr. Jeferson Falcão do Amaral Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil
Prof^a. Ma. Ana Carla Mendes Coelho Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil
Prof. Dr. Octávio Barbosa Neto Universidade Federal do Ceará, Brasil
Prof^a. Dra. Carolina de Moraes da Trindade Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil
Prof. Me. Ronison Oliveira da Silva Instituto Federal do Amazonas, Brasil
Prof. Dr. Alex Guimarães Sanches Universidade Estadual Paulista, Brasil
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto Universidade de Pernambuco, Brasil

APRESENTAÇÃO

Esta obra constituiu-se a partir de um processo colaborativo entre professores, estudantes e pesquisadores que se destacaram e qualificaram as discussões neste espaço formativo. Resulta, também, de movimentos interinstitucionais e de ações de incentivo à pesquisa que congregam pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento e de diferentes Instituições de Educação Superior públicas e privadas de abrangência nacional e internacional. Tem como objetivo integrar ações interinstitucionais nacionais e internacionais com redes de pesquisa que tenham a finalidade de fomentar a formação continuada dos profissionais da educação, por meio da produção e socialização de conhecimentos das diversas áreas do Saberes.

Agradecemos aos autores pelo empenho, disponibilidade e dedicação para o desenvolvimento e conclusão dessa obra. Esperamos também que esta obra sirva de instrumento didático-pedagógico para estudantes, professores dos diversos níveis de ensino em seus trabalhos e demais interessados pela temática.

Rayme Tiago Rodrigues Costa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

A MULHER INDÍGENA TERENA NO ENSINO SUPERIOR: TENSÕES E POSSIBILIDADES

Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério; Aparecida dos Santos de Sousa; Fátima Cristina D. Ferreira da Cunha

 10.37885/211006407 10

CAPÍTULO 02

AS NOVAS TEORIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS, O MOVIMENTO NEGRO NO BRASIL E AS MUDANÇAS EM RAZÃO DESSAS TEORIAS

Evaldo Lourenço de Lima

 10.37885/211106840 22

CAPÍTULO 03

AS REPRESENTAÇÕES DA ÁFRICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO MARANHÃO

Helen Giovanna Pereira Fernandes; Wanderson Sousa Costa

 10.37885/220408744 39

CAPÍTULO 04

ENTRE O PRESÉPIO E O TAMBOR: IDENTIDADES ÉTNICAS NO REISADO DE ITAGIBÁ

Hamilton Pacheco Santos

 10.37885/220408755 49

CAPÍTULO 05

O USO DE RECURSOS MIDIÁTICOS COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E ANTIRRACISTA

Amanda Sheylla Dantas de Meneses; Marli Lira Dantas de Meneses; Mábia Aline Freitas Sales

 10.37885/220308050 66

CAPÍTULO 06

OS CONGOS DE OEIRAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Shirlei Marly Alves; Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva

 10.37885/220408758 97

CAPÍTULO 07**VALORIZAÇÃO DA CULTURA-AFRO E DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVA DA MULHER NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CACO PINDAÍ-BA**

Luzia da Glória Soares

doi 10.37885/220408654..... 117**SOBRE O ORGANIZADOR 127****ÍNDICE REMISSIVO 128**

A mulher indígena terena no ensino superior: tensões e possibilidades

| **Valdênia Rodrigues Fernandes Eleotério**

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

| **Aparecida dos Santos de Sousa**

Universidade Católica Dom Bosco - UCDB

| **Fátima Cristina D. Ferreira da Cunha**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

RESUMO

O artigo traz como tema; a mulher indígena Terena no ensino superior: tensões e possibilidades. O objetivo foi compreender quais os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas que objetivam entrar no ensino superior. A pesquisa é de natureza qualitativa. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada por vídeoconferência pelo aplicativo de mensagem *WhathsApp*. O sujeito da pesquisa é uma mulher indígena Terena, de 29 anos, acadêmica do curso de pedagogia, de uma universidade pública, localizada em um município do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Os resultados demonstraram que os principais desafios enfrentados pelas mulheres indígenas terena no ingresso ao ensino superior são os seguintes; práticas discriminatórias, a dificuldade de compreensão da linguagem científica, as longas viagens da aldeia até a universidade, falta de condições financeiras para custear o material didático necessário para os estudos e de acesso a internet para realização de pesquisas acadêmicas entre outras. Todas essas implicações negativas trazem como resultado a desistência de uma parcela significativa de estudantes indígenas da universidade. Compreendemos por meio das análises que somente políticas públicas de acesso não são suficientes para que esses alunos concluam seus estudos, é necessário formação continuada aos professores de maneira que eles possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas de acordo com a realidade vivida por esses alunos e projetos de integração e valorização da cultura desses povos originários de maneira que eles se sintam parte do processo de ensino e adquiram a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação, Ensino Superior, Mulher Indígena Terena.

■ INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea a participação da figura feminina já é uma realidade no cenário político, econômico, empresarial e educacional entre outros. De alguma forma as mulheres a partir da revolução industrial vão criando estratégias para ocupar outros espaços na sociedade que não seja a de dona do lar.

Por meio do ingresso na educação básica, no ensino técnico profissionalizante e/ou ensino superior elas vão buscando formação nas mais diferentes áreas do conhecimento visando fomentar sua criatividade, autonomia e protagonismo no mercado de trabalho. Também é um possível caminho para que “possam ser reconhecidas pela sua capacidade ou pioneirismo, ou seja, a mulher, estimulada à produção de novos comportamentos, promove o surgimento de outras identidades que a instituem como sujeito social” (VERONESE, 2008, p. 35).

Nas comunidades indígenas a luta das mulheres pelo acesso a outros espaços sociais não é diferente com destaque para o educacional. Notamos que a presença da mulher indígena no ensino superior nesse município tem crescido nos últimos dez anos, “acredita-se que tal crescimento efetivou-se pela universalização do ensino fundamental e médio e das ações afirmativas voltadas para o ingresso e permanência nas universidades” (SILVA e MARQUES, 2016, p. 109).

Outro fator determinante que contribuiu para o acesso das mulheres indígenas no ensino superior foi à implantação da Lei Federal nº 12.711/2012, assinada pela presidenta da República do Brasil Dilma Rousseff, que dispõe no Art. 3º a seguinte determinação; “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas [...]”. (BRASIL, 2012).

A lei determinou que um percentual de vagas do ensino superior fosse reservado aos indígenas. A disposição da lei garante o acesso, mas talvez não seja a garantia da permanência tamanho são os desafios vivenciados por esses povos originários que ao deixarem suas comunidades adentram um ambiente universitário permeado de práticas discriminatórias tendo que a todo o momento demonstrar sua capacidade intelectual, que não são seres selvagens, que sua cultura também é relevante e seu pertencimento étnico é motivo de orgulho, empoderamento e fortalecimento indenitário.

O interesse pela temática surge no ambiente acadêmico no ensino superior enquanto cursávamos o mestrado em educação. Várias vezes presenciávamos práticas discriminatórias direcionadas a alunas indígenas, uma forma agressiva e inadmissível de demonstrar a essas mulheres que não eram bem vindas ao espaço acadêmico.

Diante do contexto apresentado, o presente estudo visa compreender quais os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas que objetivam entrar no ensino superior.

■ METODOLOGIA

Ter consciência do objeto, traçar os objetivos e fazer um planejamento detalhado é um possível caminho para obter de maneira mais assertiva os resultados que se almeja.

A pesquisa é de cunho qualitativo. A escolha por esse caminho se dá por entendermos que a utilização da “pesquisa qualitativa nos permite analisar os “microprocessos”, estudando as interações sociais de um determinado grupo pertencendo a ele ou não, [...] realizando um exame intensivo dos dados” coletados (MARTINS, 2004, p. 289).

A coleta de dados foi feita por meio da entrevista semiestruturada. Esse instrumento tem como característica principal “a formulação de perguntas embasadas por concepções teóricas referentes à temática pesquisada, possui um roteiro pré-determinado, mas não é rígido, é flexível, adaptável, dialogado” (ELEOTÉRIO e PANIAGO, 2021, p. 56).

A entrevista foi realizada no dia em que a aluna foi fazer uma pesquisa na universidade que estuda para ter acesso a internet, por videoconferência pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Com o agravamento da pandemia da Covid-19 a partir do mês de março do ano de 2020, um vírus letal que ataca principalmente o sistema respiratório humano, que dizimou milhares de milhões de pessoas no mundo inteiro cada vez mais os pesquisadores de maneira global tem utilizado o celular para desenvolverem suas pesquisas pela “versatilidade, funcionabilidade, tamanho e mobilidade” (MERIJE, 2012, p. 17).

Foram entrevistadas três mulheres indígenas Terena, acadêmicas dos cursos de história, biologia e pedagogia de uma universidade pública localizada na região centro-oeste, Brasil. Após analisarmos o conteúdo dos diálogos entendemos que as três participantes mencionavam de maneira diferente os mesmos desafios, por esse motivo trazemos para a pesquisa como sujeito apenas a aluna do curso de pedagogia para representar as outras acadêmicas. A participante tem 29 anos de idade e recebeu nesse estudo o nome fictício de Solange. O campo empírico é uma universidade pública localizada em um município do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

A pesquisa foi realizada no mês de setembro do ano de 2020. Informamos a participante da relevância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para pesquisador e entrevistado. Que sua participação como sujeito era voluntária, que poderia desistir a qualquer momento se assim desejasse e que seu acesso aos dados durante todo o desenvolvimento da pesquisa era permitido.

Informamos ainda a participante que futuramente o estudo poderia vir a ser apresentado em congresso, seminário e/ou poderia vir a se tornar capítulo de livro da área educacional.

■ A MULHER INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR

Segundo pesquisas na área de ciências sociais as mulheres indígenas de maneira global passam por diferentes situações sociais discriminatórias causadas principalmente pela forte influência cultural machista de sua comunidade de origem e da sociedade externa quando o assunto é educação formal. No município onde a pesquisa foi desenvolvida o cenário social não é diferente.

Desejar participar da educação formal para as mulheres indígenas Terenas implica em sérios desafios uma vez que

a educação formal escolar sempre foi privilégio masculino, cabendo às mulheres apenas saberem copiar seu nome e sobrenome. Essa é a realidade vivida por essa sociedade até algumas décadas atrás e que deixou de ser uma prática, abrindo espaços ao avanço das mulheres no campo da formação científica. (SEBASTIÃO, 2017, P. 1).

Porém, nos últimos anos esse cenário vem mudando consideravelmente. É perceptível em quase todos os espaços sociais do município inclusive o escolar e universitário a presença marcante dessas mulheres que aos poucos levantam sua voz por meio de diversas estratégias como forma de resistência e ocupam esses espaços que também lhes pertencem por direito.

O que percebemos é que não só nas comunidades indígenas, mas de maneira geral ocorre a difusão de um discurso colonial machista onde a figura feminina é descrita como de uma pessoa frágil, vulnerável, passiva e totalmente dependente da figura masculina que às vezes mesmo lhes oprimindo alegam proteção.

Nesse sentido, com o passar dos anos uma parcela significativa de mulheres indígenas que compõe a sociedade contemporânea não aceita mais esse lugar invisível de submissão. De acordo com Sebastião (2017, p. 2) “Essas mudanças que abrangem o comportamento das mulheres Terena estão ligadas às forças políticas e econômicas também, proporcionando a elas uma nova visão de mundo”. A autora ainda explica:

Somos parte de um grupo minoritário em que a resistência é caracterizada pelo uso e aglutinação de novos elementos culturais em empréstimos provenientes da sociedade nacional como forma de resistência. A resistência étnica é afirmada pelo reconhecimento à identidade, pelo pertencimento ao grupo étnico, pela manutenção da língua de origem, pela tradição e pela crença. (SEBASTIÃO, 2017, p. 1).

A autora pontua que mesmo pertencendo a um grupo minoritário que é a população indígena em relação ao todo social composto por pardos, pretos e brancos, a participação

da comunidade indígena na sociedade comum de alguma forma contribui para que eles adquiram conhecimento e novos elementos culturais e os utilizem a seu favor para resistir.

Entendemos que as desvantagens presentes no campo social, político, educacional e econômico entre outras com relação ao lugar que a mulher ocupa na sociedade são consideradas por alguns autores como um tipo de violência simbólica, é como se o gênero masculino tivesse o sinônimo de poder e o feminino de submissão e consentimento a dor, ao sofrimento, a segregação sem direito a reclamação. Compreendemos pelo estudo da bibliografia que em quase todas as sociedades

cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares. As mulheres, pelo contrário, estando situado do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, veem serem-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos. (BORDIEU, 2005, p. 41).

A referida citação traz uma alusão comum a figura feminina que é predominantemente arcaica, retrograda e patriarcal refletida em situações cotidianas que vão sendo naturalizadas ao longo dos anos tais como a ocupação de mesmo cargo com o salário da mulher sempre menor que o do homem, os altos índices de feminicídio e de estupros que a todo momento virão capas de jornais e revista nacionais e internacionais. Nesse sentido,

considerando as mulheres indígenas como parte de um sistema maior, isto é a humanidade, elas passaram a sofrer também as condições sociais hegemônicas ocidentais, as quais como se indicou têm particularidades muito próprias (coisificação da mulher, pornografia, prostituição, etc.), mas sem esquecer que as mulheres indígenas também têm problemas próprios baseadas em algumas tradições ou costumes, como são o patriarcado machismo, alguns ritos religiosos que denigam à mulher, etc. (PINTO, 2010, p. 2).

A palavra resistência para as mulheres Terena é pronunciada todos os dias como se fosse um mantra, na atualidade elas querem escolher seus parceiros, estudar e ter uma profissão e isso não implica dizer que querem abandonar sua cultura, seus valores, sua tradição.

Segundo Sebastião (2017) uma parcela significativa de mulheres indígenas Terena que visam a formação no ensino superior tem como objetivo principal retornar a sua aldeia e por meio dos conhecimentos adquiridos na academia de algum forma poder ajudar o seu povo em questões territoriais, de saúde e também para a formação e empoderamento de novas lideranças femininas.

No município onde o estudo foi desenvolvido a presença da mulher Terena no ensino superior já é uma realidade, porém os desafios são constantes

no percurso dessas mulheres, entre as idas e vindas de seus territórios de pertença os centros urbanos onde se situam as instituições acadêmicas, o choque cultural tornou-se um dos marcos históricos. Apesar do convívio mesmo que esporádico, com os purútuye (não indígena), não ficaram isentas de um forte estranhamento da cultura do outro. (SEBASTIÃO, 2017, p. 4).

Apesar de o município ser cercado por quase doze aldeias e haver uma forte influência cultural indígena na cidade é uma constante presenciar em escolas e universidades casos de práticas discriminatórias da sociedade comum a esses povos originários como o *bullying* e o *ciberbullying*, bem como a negação a direitos básicos fundamentais como a saúde.

Todos os indivíduos e os grupos têm o direito de serem diferentes, a se considerar e serem. Considerados como tais. Sem embargo, a diversidade das formas de vida e o direito à diferença. Não podem em nenhum caso servir de pretexto aos preconceitos raciais; não podem legitimar nem um direito nem uma ação ou prática discriminatória, ou ainda não podem fundar a política do apartheid que constitui a mais extrema forma do racismo. (DECLARAÇÃO SOBRE RAÇA E PRECONCEITOS RACIAIS, 1987, p. 2).

Porém segundo Sebastião (2017) um dos maiores desafios enfrentados pelas mulheres Terena no ensino superior são os jargões acadêmicos eles

foram elementos desafiadores para àquelas que tinham a língua de origem como a primeira língua, um grande desafio que, segundo elas, foi aos poucos superado. O convívio com novas pessoas de diferentes culturas propiciou a elas grandes descobertas e, seguindo a dinâmica cultural, pode aglutinar novos hábitos a sua forma de agir, facilitando, dessa maneira, a convivência com os não indígenas. (SEBASTIÃO, 2017, p. 4).

Se para nós que vivemos mergulhados nessa cultura hegemonicamente eurocêntrica é difícil compreender a linguagem científica que os professores universitários se comunicam é compreensível que as mulheres Terena que possuem outra língua materna apresentem como um dos maiores desafios a compreensão desses jargões.

Num estudo realizado em Portugal (IPEC, 2005-2008) verificou-se que um dos constrangimentos que tanto investigadores como professores referenciaram como obstáculo era a linguagem, nomeadamente: o ensino da linguagem científica aos alunos; a dificuldade de compreensão do jargão proveniente da investigação (o discurso teórico); a dificuldade de leitura de textos, quer curriculares, quer provenientes da investigação. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 21).

Além da dificuldade para a compreensão da linguagem científica, das práticas discriminatórias com relação a cultura, ao vestuário, aos ritos, ao jeito de ser e viver das mulheres indígenas Terena, apresentamos também as longas distâncias entre a universidade e as aldeias. Cotidianamente a viagem é feita em um ônibus cedido pelo município, alguns desses meios de transporte encontram-se em péssimo estado de conservação, mas isso não

se torna um impeditivo para que elas busquem novas possibilidades por meio da educação superior de alcançar os objetivos que traçaram para suas vidas.

Sob a ótica dos povos indígenas, as experiências em andamento confirmam que a educação superior pode contribuir significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia das populações indígenas no Brasil. Exige, porém, das Universidades, repensarem suas metodologias de ensino e questionamento do saber historicamente sedimentado, a partir da visão de mundo ocidental. (BRAND e NASCIMENTO, 2008, p. 127).

A busca da mulher indígena Terena pelo ensino superior é o resultado de sua interação com a sociedade e a cultura urbana, nesse sentido a uma forte tendência que com as vivências ocorra a absorção de uma parcela significativa dos ideais dessa outra cultura que é predominante na sociedade contemporânea como o acesso a internet e as tecnologias digitais e vestuários entre outros.

Cada vez mais as mulheres Terena vão entendendo que o acesso a educação superior é um possível caminho para resistirem as lutas diárias que resultam na perda de seus territórios e na reafirmação do seu papel social como cidadãs de direito.

Como meio de contribuir para que esse objetivo seja alcançado escolas e universidades necessitam ofertar formação inicial e continuada para atender a diversidade de povos presentes em seus bancos institucionais com metodologias acessíveis e discursos compreensíveis. A educação é uma atividade onde o diálogo é o caminho para a aprendizagem, se não há interação o processo de ensino é perdido.

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 1990, p. 76).

Ao implementar políticas públicas e ações afirmativas de alguma forma o governo federal contribui para que a população indígena tenha acesso ao ensino superior. Segundo Sebastião (2017, p. 9) “O acesso à educação tem sido um dos fatores mais relevantes e determinantes para o protagonismo das mulheres Terena” no município onde reside.

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como foi citado anteriormente na introdução o objetivo da pesquisa foi compreender quais os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas que objetivam entrar no ensino superior. Começamos a entrevista perguntando a acadêmica como ela ingressou na universidade, Solange responde:

Ingressei no ano de 2018, por meio do SISU com as cotas destinadas a indígenas. Um sonho muito desejado agora realizado. Mas tinha consciência que não será um processo fácil ao mesmo tempo em que fiquei feliz também fiquei apreensiva com os futuros desafios. Como sou indígena não sabia como ia ser recebida pelos outros alunos, pelos professores, mas resolvi enfrentar. Quero me formar e retornar a minha comunidade para ajudar na formação de meus patrícios. (PESQUISA DE CAMPO - ENTREVISTA – 08/10/2020).

Solange é acadêmica 6º semestre do curso de pedagogia, é a primeira mulher universitária de sua família, para ela, motivo de orgulho e também de quebra de paradigmas, pois por meio da formação vai poder optar por novos caminhos poderá abandonar o trabalho de feirante e atuar como professora da educação infantil e/ou das series iniciais do ensino fundamental.

As políticas públicas de inclusão dos povos indígenas na universidade e atenção às mulheres estão baseadas nessas recomendações, nas quais defende-se a necessidade de reconhecimento e apoio ao direito das mulheres e das meninas indígenas à escolarização, bem como a promoção de uma educação que atenda às necessidades, aspirações e culturas indígenas, mediante a elaboração de programas educativos, planos de estudo e meios didáticos apropriados nas línguas das populações indígenas: como a participação da mulher indígena nesse processo. (FAUSTINO et al., 2020, p. 10).

Segundo as autoras, políticas públicas que garantam o acesso é relevante para a inclusão das mulheres indígenas no ensino superior, porém seria relevante que a formação ofertada pelas universidades fosse voltada para reafirmar os valores culturais e a língua materna desses povos originários, com processo de ensino e materiais didáticos-pedagógicos elaborados de acordo com a realidade que eles vivenciam em suas comunidades. Esse seria um possível caminho para que a aprendizagem fizesse sentido.

Perguntamos a acadêmica como ela foi recebida em sala de aula, ela diz:

No começo fui bem recebida pela turma, parecia né, só que depois fui me sentindo excluída, pois quando os professores pediam para formar grupos de trabalho eu nunca era escolhida, mas eu não me importo. Também têm a distância a aldeia é longe, saio cedo e na maioria das vezes não tenho dinheiro para o lanche, para as xerox, para os livros porque preciso ajudar em casa com o dinheiro da minha bolsa permanência. Por na aldeia não ter acesso a internet tenho que correr e fazer todas as pesquisas na universidade e as vezes o que os professores falam não é compreensível pra mim aí os alunos me olham de um jeito, aí me sinto desvalorizada. É minha roupa, é meus adereços, é minha fala tudo é motivo de estranhamentos. Se vocês entrevistarem outros alunos indígenas vão entender que é assim comigo e com meus patrícios, a maioria já desistiu. (PESQUISA DE CAMPO - ENTREVISTA – 08/10/2020).

Questionamos a acadêmica se o fato dela dizer que não se importa por não conseguir fazer parte de outros grupos de estudo mesmo já estando no 3 ano do curso não é uma

maneira que ela encontrou de resistir a exclusão e seguir em frente nos estudos, ele fala: “Não é uma situação agradável porque eu me ofereço para participar e sempre é a mesma desculpa o grupo está completo, não insito mais, me excluindo ou não vou concluir o curso” (SOLANGE).

O racismo implica uma relação de inferiorização de determinados grupos socialmente construídos como raciais. Ele tem diversas faces podendo se manifestar de variadas maneiras, que vão desde imperceptíveis às mais escancaradas ações. Constatamos que o racismo pode ocorrer através de: (1) discriminação externalizada em atitudes explícitas; (2) do preconceito, concebido no íntimo das pessoas, que naturaliza percepções e (3) na segregação de grupos em determinados ambientes. Assim, o leque de vocábulos usados para desviar da nomeação do racismo são desdobramentos dos próprios sentimentos que levam à ação. No caso dos indígenas, é comum entender e nomear as “partes”, discriminação, preconceito, mas ainda é raro reconhecer o “todo” como racismo. (PEIXOTO, 2020, p. 29-30).

Compreendemos por meio das falas da acadêmica que as práticas discriminatórias são recorrentes de maneira velada e aos poucos são naturalizadas no espaço de sala de aula. Perguntamos a ela o que os professores faziam para mudar esse cenário de exclusão, ela diz: “Eles me olham, vão à minha carteira, perguntam se eu preciso de ajuda, sentam comigo e me explicam detalhadamente todas as dúvidas que tenho e me motivam a buscar meu espaço”, aluna para de falar por alguns instantes, vira a câmera do celular para que nós pudéssemos ver seu olhar que estava fixo em uma janela onde avistamos uma árvore cheia de araras azuis e depois volta a falar: “Eu queria que eles entendessem que eu posso chegar no mesmo lugar que eles, sem deixar de ser quem eu sou. Sou semente pode vir a seca e o fogo, mas na hora que chover eu broto de novo” (SOLANGE).

Uma das funções sociais do professor é por meio de suas práticas pedagógicas realizarem uma “ação cultural para a liberdade”, por isto mesmo, ação com eles [...] Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação dos homens e não das “coisas” (FREIRE, 1987, p. 30). Acreditamos que colocar o assunto em pauta para o debate seria relevante para que essas práticas de exclusão amenizassem e/ou cessassem. A educação também é um ato político para fomentar a aprendizagem, autonomia, o protagonismo dos alunos e jamais deve ser pensada como uma atividade neutra.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada os desafios enfrentados pelas mulheres indígenas no ensino superior são os seguintes; práticas discriminatórias, a dificuldade de compreensão da linguagem científica rebuscada, as longas viagens da aldeia até a universidade, falta de condições financeiras para se alimentar e

custear o material didático necessário para os estudos e de acesso a internet para realização de pesquisas acadêmicas entre outras. Todas essas implicações negativas trazem como resultado a desistência de uma parcela significativa de alunos indígenas dessa universidade.

Compreendemos por meio das análises que somente políticas públicas de acesso não são suficientes para que esses alunos concluam seus estudos, é necessário ofertar formação continuada aos professores de maneira que eles possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas de acordo com a realidade vivida por esses alunos e projetos de integração e valorização da cultura desses povos originários de maneira que eles se sintam parte do processo de ensino e adquiram a aprendizagem.

Também seria fundamental que essas instituições desenvolvessem projetos que visassem para a conscientização, a prevenção e o combate de práticas discriminatórias que afetam profundamente a dignidade humana de qualquer população. A educação é um direito assegurado por lei para todos os brasileiros independente de cor, raça, religião e classe social.

■ REFERÊNCIAS

1. BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 4º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005
2. BRAND, Antônio; NASCIMENTO, A. C. **Os povos indígenas nas instituições de educação superior e os desafios da sustentabilidade e da autonomia**. In. GALVÃO, A. C. T.; SANTOS, G. L. (Orgs.). Educação: tendências e desafios de um campo em movimento. Brasília, DF: Liber Livro Editora/ANPED, v. 2, 2008.
3. BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso: 14 ago. 2021.
4. Eleotério, Valdênia Rodrigues Fernandes.; PANIAGO, Maria Cristina Lima. Cibernautas! e suas implicações no espaço escolar. 2021. 187p. **(Dissertação mestrado em Educação)**. Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. 2021.
5. FAUSTINO, Rosângela Célia.; NOVAK, Maria Simone Jacomini.; RODRIGUES, Isabel Cristina. O acesso de mulheres indígenas a universidade: trajetórias de lutas, estudos e conquistas. Tempo e Argumento. V. 12, n. 29, p. 2-30, 2020. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180312292020e0103/11456>. Acesso: 23 set. 2021.
6. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
7. LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

8. OLIVEIRA, Teresa et al. Compreendendo a aprendizagem da linguagem científica na formação de professores de ciências. **Educar**, n. 34, p. 19-33, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mzCGsM5j6V8B89zMzjsJYHd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 12 set. 2021.
9. PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**. Ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/25363>. Acesso: 12 set. 2021.
10. PINTO, Alejndra Aguilar. Reinventando o feminismo: as mulheres indígenas e suas demandas de gênero. **Fazendo Gênero**. N.9, p. 1-10, 2020. Disponível em: http://www.fg2010.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1276200140_ARQUIVO_ApresentFazendoGeneroAleword.pdf. Acesso: 23 set. 2021.
11. SEBASTIÃO, Lindomar Lili. Pesquisando indígenas: o protagonismo das mulheres terrena. **Fazendo Gênero**, n.11, p. 1-12. 2017. Disponível em: http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1491841869_ARQUIVO_ArtigoUFSC.pdf. Acesso: 23 set. 2021.
12. SILVA, Maurício José dos Santos.; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Os desafios e conquistas dos indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul (MS). **Pedagog. Foco**, Iturama (MG), v. 11, n. 5, p. 109-119, jan./jun. 2016.
13. SOUSA, Angélica Silva de.; OLIVEIRA, Guilherme Saramargo de.; ALVES, Láis Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n. 43, p. 64-83, 2021.
14. VERONESE, Silva Mara. Novas rotas, novos vôos: a mulher ocupando espaço na educação e no trabalho. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. n. 15 e 16, p. 23-39, jul/dez. 2008.

As novas teorias dos movimentos sociais, o movimento negro no Brasil e as mudanças em razão dessas teorias

| Evaldo Lourenço de Lima
UNESC

RESUMO

O Objetivo deste trabalho é descrever as novas teorias dos movimentos sociais de acordo com Maria da Glória Gohn; traçar a trajetória de três importantes movimentos negros existentes em épocas diferentes na história do Brasil, quais sejam: Frente Negra Brasileira (FNB); Teatro Experimental do Negro (TEN) e Movimento Negro Unificado (MNU), e por fim verificar as mudanças ocorridas em razão dessas novas teorias. O mundo sofreu e sofre transformações que afetam as relações interpessoais, exigindo-se uma postura diferente daquela até então usada; a exemplo disso tem-se a globalização que modificou as posturas empresariais, as relações sociais deixam de aplicar padrões antigos, se adaptando às novas tecnologias e inovações, criando um novo cenário social, surgem novos atores, como as ONGs e demais instituições do terceiro setor, e novas formas de ações coletivas, como as mobilizações sociais, e tudo isso afeta o chamado paradigma da modernidade, exigindo-se uma rediscussão de um novo paradigma, e as novas teorias dos movimentos sociais vêm dar suporte à rediscussão e ao entendimento dessa nova realidade. Os movimentos sociais tradicionais baseados nas teorias clássicas se enfraqueceram, quase perderam completamente o princípio essencial de suas lutas, o da universalidade, os interesses foram fragmentados, pontuais, individualizados de acordo com a necessidade de cada grupo social a ser contemplado pelas ações sociais, políticas públicas e ações afirmativas impostas pelo governo, de cima para baixo. Os movimentos sociais perderam espaços para as instituições do terceiro setor, principalmente as Organizações Não Governamentais (ONGs) que são financiadas por meio de verbas públicas e institucionalizada as suas ações. A metodologia utilizada foi a dedutiva e pesquisa bibliográfica. Este trabalho é importante para demonstrar, o novo panorama vivido pelos movimentos sociais na atualidade frente às novas teorias.

Palavras-chave: Movimento Negro, Movimentos Sociais, Novas Teorias, Universalidade.

■ INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar as novas teorias dos Movimentos Sociais de Maria da Glória Gohn e verificar a trajetória de alguns movimentos negros no Brasil: Frente Negra Brasileira (FNB); Teatro Experimental Negro (TEN) e Movimento Negro Unificado (MNU), na caminhada de luta contra o racismo institucionalizado no Brasil, frente a essas teorias, buscando minorar a discriminação racial.

Historicamente o negro sofre discriminação racial em virtude da sua “cor da pele”, tendo como origem a escravidão, e após seu término, no abandono dos ex-escravos por parte do governo republicano que estava se instalando no Brasil. Em razão disso, buscando o reconhecimento e a luta contra o racismo, o movimento negro começou a se intensificar, apesar dos altos e baixos devido aos problemas enfrentados por este, principalmente devido aos regimes ditatoriais havidos na história do Brasil, primeiro com Getúlio Vargas (Estado Novo) em que o principal movimento negro da época, Frente Negra Brasileira (FNB) foi fechada e na década de 1970 e parte de 1980, com a Ditadura Militar, quando os movimentos sociais, não apenas os negros, foram sufocados pelo regime ditatorial militar, com quase nenhuma visibilidade, sobrevivendo e renascendo na clandestinidade, como ocorreu com o Movimento Negro Unificado (MNU) que foi fundado em plena ditadura (1978), desafiando o regime, lutando contra a discriminação racial e buscando a redemocratização do país.

Segundo Gohn (2014) hodiernamente existem várias ações coletivas que são levadas em consideração pelas novas teorias. Novos atores e formas de ações coletivas estão surgindo, papel antes reservado aos movimentos sociais. Na luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil não é diferente desse panorama, porquanto ações de grupos isolados buscam o atendimento de objetivos pessoais junto ao governo por meio de políticas públicas, e isso vem ao encontro das palavras de Gohn (2014, p. 160) “fragiliza as demandas por direitos porque o princípio da igualdade não é considerado – na medida em que as políticas perdem o caráter universal e passam a ser focalizadas”.

O fenômeno da globalização teve um papel importante no desenvolvimento das teorias sociais de acordo com Gohn (2014), porquanto o Estado perdeu sua importância como agente regulador, passando o foco dos interesses à sociedade civil.

A fim de analisar os diferentes movimentos sociais no mundo, como no Brasil atual, Gohn (2014) destaca quatro pontos fundamentais, levando em consideração os campos sociopolítico, econômico e cultural do país:

Primeiro: necessidade de qualificação do tipo de ação coletiva que tem sido caracterizado como movimento social. [...] Na América Latina, especialmente no Brasil, os atuais movimentos sociais são distintos dos movimentos que ocorreram na fase do regime político populista, assim como são diferentes

também dos movimentos do final da década de 1970 e parte dos anos de 1980 (movimentos populares reivindicatórios de melhorias urbanas articulados com pastorais, grupos políticos de oposição ao regime militar etc.)[...] Naquela década, os movimentos lutavam para ter “direito a ter direitos”. [...] Na atualidade, muitos dos novíssimos movimentos, ou ações civis denominadas movimentos, não têm mais o foco no universal como horizonte, mas sim o particular, os interesses imediatos, o direito de sua categoria ou grupo social. [...].

Segundo: No novo cenário, as relações desenvolvidas entre os diferentes sujeitos sociopolíticos presentes na cena pública alteraram-se neste milênio. Houve uma ampliação de sujeitos (protagonistas de ações coletivas), alterações na forma de mobilização – de cima para baixo – e na forma de atuação – agora em redes – e o alargamento das fronteiras dos conflitos e tensões sociais em virtude da nova geopolítica que a globalização econômica e cultural tem gerado.[...].

Terceiro: As alterações do papel do Estado em suas relações com a sociedade civil e em seu próprio interior. As novas políticas sociais do Estado globalizado priorizam processos de inclusão social de setores e camadas tidas como “vulneráveis ou excluídas” de condições socioeconômicas ou direitos culturais (índios, afrodescendentes etc). [...] Captura-se o sujeito político e cultural da sociedade civil, antes organizado em movimentos e ações coletivas de protestos, agora parcialmente mobilizados por políticas sociais institucionalizadas.[...] Quarto: grandes lacunas permanecem na produção acadêmica sobre os movimentos sociais, embora elas tenham estado presentes na literatura há algum tempo e alimentado o debate a respeito.[...] (GOHN, 2014, p.12-14).

Os movimentos sociais, não sendo exclusividade dos movimentos negros, têm suas trajetórias neste cenário descrito por Gohn (2014), porquanto, novos atores e formas de ações coletivas emergiram no decorrer dos tempos e o próprio Estado e a sociedade civil tiveram suas atuações alteradas; entraram em cena as instituições do chamado Terceiro Setor, como as Organizações Não Governamentais (ONGs), surgindo nos debates muitas interrogações a serem respondidas quanto as novas formas de ações coletivas, antes exclusividade dos movimentos sociais, quanto ao papel dos movimentos sociais frente às novas teorias e quais os rumos a serem traçados.

O método utilizado é o dedutivo, porquanto este trabalho está embasado em pesquisa bibliográfica de livros, artigos, teses, dissertações e sites sobre o assunto discorrido, ou seja, as novas teorias do movimento social e a trajetória de alguns movimentos negros importantes na luta contra o racismo no Brasil frente a essas teorias.

O artigo será dividido em três tópicos, sendo que o primeiro descreve as novas teorias dos movimentos sociais segundo Maria da Glória Gohn; o segundo traz a trajetória historicamente de três importantes Movimentos Negros do Brasil: Frente Negra Brasileira (FNB); Teatro Experimental Negro (TEN) e Movimento Negro Unificado (MNU), e o terceiro, as mudanças de atores e formas de ações coletivas diante das novas teorias e o papel dos movimentos sociais na atualidade.

AS NOVAS TEORIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS – Segundo Maria da Glória Gohn

Os movimentos sociais, segundo Gohn (2014), são criados e se desenvolvem a partir de grupos da sociedade civil que buscam o reconhecimento de suas identidades por estarem/serem, de alguma forma, excluídos do/pelo sistema, por meio de lutas e tendo como referência, não somente os interesses individuais próprios do grupo, mas referendando o universal, a fim de haja igualdade de condições para todos. Segundo Gohn (2014, p. 49) “o reconhecimento seria uma luta por ampliação de direitos”.

Falando sobre os movimentos sociais na contemporaneidade, em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47 maio-ago. 2011, p.333 a 361, Gohn, assim se manifesta:

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para essa atuação em rede.

A autora Maria da Glória Gohn, antes de abordar as novas teorias sociais, fez um resgate das teorias clássicas das ações coletivas, o que não será objeto neste trabalho, apesar de vários conceitos serem retomados, hodiernamente.

Para Gohn (2014, p. 41) “a discussão sobre os movimentos sociais na contemporaneidade insere-se num campo mais amplo, o da crise da modernidade e emergência de novas formas de racionalidades.” Ou seja, o mundo está mudando, agora globalizado, exigem-se novas posturas empresariais, as relações sociais fogem aos padrões antigos, se adaptando às novas tecnologias e inovações, criando um novo cenário social, e tudo isso afeta o chamado paradigma da modernidade, exigindo-se uma rediscussão de um novo paradigma para atender essa realidade.

Gohn (2014) traz à tona a discussão dos paradigmas do conhecimento que não é exclusividade no campo acadêmico, tem relação com o poder e levanta o problema da *colonialidade do saber*, com supremacia do hemisfério norte sobre o do sul, e afirma:

O tema remete também à discussão sobre a produção/reprodução das relações sociais entre os indivíduos, grupos e movimentos da sociedade, sobre as formas como vivem, interagem, reproduzem-se, atribuem sentidos às suas experiências, produzem sua cultura, fundamentam teórico-ideologicamente seus projetos de vida e de sociedade. A discussão está também imbricada no campo das políticas públicas, na forma como se elaboram as políticas institucionais que buscam normatizar e regular as relações entre sociedade civil e sociedade política (GOHN, 2014, p. 42).

Uma questão importante a ser considerada na produção teórica sobre os movimentos sociais, razão da existência de grandes lacunas, é a globalização, porquanto surgiram novas demandas, novos conflitos e novas formas de organização, mudando até então o panorama dessas produções acadêmicas. Surgem movimentos sociais *anti e alterglobalização*; as lutas tornam-se globalizadas, os conflitos trazem temáticas até então não debatidas, como biodiversidade, biopoder, demandas étnicas e lutas religiosas das mais diversas seitas e crenças. Há que se enfrentar o problema da imigração, dos campos de refugiados e da fome em consequência de lutas armadas.

Em razão desses fatores, de acordo com Gohn (2014), o tema dos movimentos sociais retoma sua importância no plano internacional, porquanto ultrapassam as fronteiras das nações com uma nova perspectiva. No campo interno, as ações comunitárias locais sobre os diversos aspectos, não só contra discriminação racial, mas também a diminuição das diferenças e inclusão social são destacadas.

Não só a academia se interessa pelo tema dos movimentos sociais, ONGs e outras entidades do terceiro setor, e até mesmo do poder público buscam entender esses movimentos sociais com o objetivo obter dados para formarem seus planos de ação e até mesmo de intervenção naquela realidade vivida pelos grupos sociais (GOHN, 2014, p. 43).

Gohn (2014) afirma que as categorias de análises dos movimentos sociais também mudaram. Utilizam-se redes sociais, novas tecnologias digitais, mudam-se conceitos, a exemplo de *território*, estudado na geografia, porquanto, “território passa a se articular com a questão dos direitos e das disputas pelos bens econômicos, de um lado, e de outro, pelo pertencimento ou pelas raízes culturais de um povo ou etnia” (GOHN, 2014, p. 44).

Nesse novo cenário com mudanças significativas, bem como o desenvolvimento de políticas de mobilização social na América Latina, e consequentemente no Brasil, a autora assim se manifesta:

Justiça social, igualdade, cidadania, emancipação, direitos etc. passam a dar lugar a outras categorias, como capital social, inclusão social, empoderamento da comunidade, autoestima, hibridismo, responsabilidade social, sustentabilidade, vínculos e laços sociais etc (GOHN, 2014, p. 45).

Em razão dessas mudanças de categorias, os analistas deixam em um segundo plano os movimentos sociais clássicos, e estão voltados quase que exclusivamente às “novas mobilizações estimuladas por programas e projetos sociais construídos por ONGs, fundações ou por políticas públicas” (GOHN, 2014, p. 45), porquanto, começa aparecer questões pontuais, como gênero, idade, raça, etnia etc.

Outro conceito que se elasteceu em função das mudanças de categorias e influência da globalização é *identidade*, que era utilizada no sentido de reconhecimento de um determinado grupo como atores sociais.

Manifestando-se sobre esse conceito, Gohn (2014) cita algumas facetas:

Identidade passa a ser uma categoria utilizada com múltiplos sentidos e significados, da identidade jurídica à identidade cultural; da identidade formada por características dos atores a identidades criadas em processos relacionais e estimuladas por políticas públicas que normatizam regras de pertencimento, identidades políticas/nacionais se cruzam com pertencimentos étnicos, religiosos e culturais. Identidade é vista como força e resistência, assim como fonte de conflitos; é também elemento de construção de emancipações (GOHN, 2014, p. 45 e 46).

Gohn (2014) também afirma que a categoria *classe social* está retornando para resolver a questão social, porquanto esta se agravou em virtude do aumento da desigualdade social, da miséria provocada pelo neoliberalismo e da ineficiência das políticas públicas voltadas para a inclusão social.

As abordagens sobre ações coletivas e movimentos sociais deste milênio, podem ser sistematizadas, de acordo com Gohn (2014) em alguns eixos-chave:

Os novos requerimentos da modernidade e a redefinição do sujeito racional de forma a incorporar as identidades culturais; a busca de um sujeito que articule o global com o local; a democracia e suas formas – com destaque para a democracia participativa e a deliberativa –, e as formas de resistência comunitárias – os movimentos sociais devem vincular valores autônomos surgidos nos movimentos locais (GOHN, 2014, p. 46).

Outra novidade mencionada pela autora “é o uso da categoria ‘mobilização social’ como instrumento estratégico para construir ações coletivas, a partir de projetos previamente formatados” (GOHN, 2014, p. 54), e o sucesso dessas ações dependem do engajamento voluntário dos indivíduos e grupos.

Em razão de a autora mencionar de que não é concebível explicar a teoria da ação social sem introduzir o tema da democracia, principalmente a participativa e deliberativa, não se aprofundará o assunto aqui neste trabalho, mas trazendo à tona, noção básica da democracia deliberativa mencionada por ela, de seus defensores Jürgen Habermas e Boaventura de Souza Santos, como segue:

Habermas irá definir a democracia deliberativa como um modelo de dupla entrada: de uma parte, a formação da vontade democrática constituída em espaços institucionais (no Brasil, podemos pensar no caso dos conselhos gestores, por exemplo); de outra parte, nos espaços extrainstitucionais (situados na sociedade civil, são associações formadoras de opinião, grupos de interesse, sindicatos, associações culturais etc.). Ou seja, há um centro e uma

periferia no sistema democrático, e só a partir da inter-relação dos dois há a possibilidade de um governo democrático (GOHN, 2014, p.55).

Enquanto que Santos, atribui a questão da democracia deliberativa aos movimentos sociais e a construção de uma teoria da emancipação social. Segue o ponto de vista deste autor, segundo Gohn (2014):

Santos alerta que um novo conteúdo democrático só será definido a partir de rupturas com o sistema político atual, com uma nova forma política do Estado que realize uma refundação democrática da administração pública, assim como uma profunda democratização no terceiro setor, de forma a conciliar cidadania e comunidade. Dando grande ênfase a esta última, Santos analisa a comunidade como um princípio que deve ser valorizado para sobrepor-se aos outros dois princípios de regulação da modernidade: o Mercado e ao Estado (GOHN, 2014, p. 56).

Quanto à democracia participativa segundo Macpherson (1978 apud Lüchmann, 2012, p. 4), “a ideia de democracia participativa surgiu no contexto dos movimentos estudantis durante os anos de 1960, difundindo-se para outros setores, como as classes trabalhadoras, que passam a demandar maior controle e melhores condições de trabalho durante as décadas de 1960 e 1970”.

De acordo com Lüchmann (2012), o eixo central da democracia participativa está na participação direta dos cidadãos nas discussões para tomada de decisões e na formulação de políticas públicas.

Ou seja, na democracia participativa, a população além de participar ativamente das discussões que lhes afetam diretamente, também tem voz ativa nas tomadas de decisões.

AS TRAJETÓRIAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: Frente Negra Brasileira (FNB); Teatro Experimental Negro (TEN) e Movimento Negro Unificado (MNU)

Segundo Fernandes (1972), o negro não foi preparado previamente nem para ser escravo e muito menos como liberto, e por isso trouxe consequências graves tanto para negro como mulatos ao se tornarem trabalhadores livres, porquanto, não tinham disciplina e achavam que poderiam desempenhar esse novo papel sócio-econômico, quando, como e onde preferiam, causando maior rejeição por parte dos empregadores brancos, porquanto, a sociedade já os discriminava pela sua cor. Além disso, a situação do negro/mulato se agravou ainda mais com a chegada dos imigrantes europeus, mão-de-obra melhor qualificada.

Ainda, segundo este autor, em razão das dificuldades de o homem negro achar trabalho assalariado:

O único elemento dessa população que contava com emprego assalariado mais ou menos certo era a mulher, que poderia dedicar-se aos serviços do-

mésticos. De modo que ela se tornou rapidamente, o esteio dos agrupamentos domésticos, já que dela provinha o sustento parcial ou total da casa, a roupa e a comida do marido ou do amásio e até o dinheiro com que estes enfrentavam as pequenas despesas (FERNANDES, 1972, p. 90).

De acordo com Fernandes (1972), esta situação dos homens sem trabalho, pensando que seria coisa passageira, tomou proporções consideráveis, e a maioria da população negra e mestiça da cidade, neste caso, o autor estava falando especificamente da cidade de São Paulo, passaram a viver numa miséria coletiva sem precedente, de degradação moral e de vida social desorganizada. “o abandono do menor, do doente ou do velho, a ‘mãe solteira’, o alcoolismo, a vadiagem, a prostituição, a criminalidade ocasional ou sistemática repontam como dimensões normais de um drama humano sem precedentes na história social do Brasil” (FERNANDES, 1972, p. 90)

Fernandes (1972) afirma que nenhum agregado humano poderia ficar totalmente inerte diante da situação vivida pela população negra e aos poucos foram surgindo forças com tímidas tentativas de crítica e autodefesa, a exemplo de imprensa negra que difundia a autoconsciência da situação da população negra no Brasil e o “abandono do negro”; também surgiram organizações dispostas a levantar a bandeira desta gente ao campo prático.

Em relação a essas atitudes, assim se manifestou Fernandes (1972):

Pela primeira vez na história social da cidade, negros e mulatos coligavam-se para defender os interesses econômicos, sociais e culturais da “raça”, buscando formas de solidariedade e de atuação social organizada que redundassem em benefício da reeducação do negro, na elevação progressiva de sua participação no nível de renda, no estilo de vida e das atividades políticas da coletividade e, por conseguinte, de sua capacidade em converter-se em *cidadão*, segundo os modelos impostos pela sociedade inclusiva (FERNANDES, 1972, p. 92).

Apesar disso, os movimentos sociais atraíram pequenas parcelas da população negra e mulata em São Paulo, que eram tidas pelos brancos como alarmantes, e segundo Fernandes (1972):

Os movimentos sociais não serviram senão para criar um marco histórico e redefinir as atitudes ou os comportamentos de negros e mulatos. Desmascarando a ideologia racial dominante, eles elaboraram uma contra-ideologia racial que aumentou a área de percepção e de consciência da realidade racial brasileira por parte do negro. Doutro lado, acentuando certas tendências igualitárias fundamentais, levaram o negro a empunhar a bandeira da democracia racial, exigindo para si condições equitativas de participação do nível de renda, do estilo de vida e das prerrogativas sociais das outras camadas da comunidade (FERNANDES, 1972, p.92).

Os trabalhos reivindicatórios desenvolvidos pelos movimentos sociais negros, segundo esse autor, foram de forma pacífica e buscando resolver seus problemas dentro da

normalidade das técnicas sociais e aproveitando as oportunidades de que desfrutavam os brancos, mas não surtiram efeitos entre os brancos que continuavam discriminando o negro e, além disso, avaliaram as atitudes dos movimentos como “perigoso”, porque a população negra organizada poderia tomar conta e seria difícil conter.

Entre os movimentos sociais negros da década de 1930, o mais influente e com grande destaca da defesa dos negros e na luta contra a discriminação racial foi a Frente Negra Brasileira (FNB).

De acordo com o site Palmares Fundação Cultura¹, a Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931 e durou até 1937, tornando-se partido político em 1936. Foi a mais importante entidade de afro- descendentes na primeira metade do século no campo sócio-político.

Também informação deste site que transcreve depoimento de Francisco Lucrécio que foi um dos fundadores da *Frente Negra Brasileira* (FNB) e trabalhou no jornal *Senzala* e assumiu o cargo de secretário-geral da FNB, em 1934, quando a entidade foi presidida por Justiniano Costa, afirma em seu depoimento que existiam diversas entidades negras, mas a única que veio com uma proposta de luta para conquistar posições para o negro em todos os setores da vida brasileira foi a Frente, que também enveredou pela questão política, porquanto concluíram que suas conquistas passavam indubitavelmente pelo campo da política.

Em 1936, a Frente Negra Brasileira (FNB) tornou-se um partido político, apesar de sua influência e ser entidade mais ativa desde a sua fundação, concretizando um de seus ideais de luta por meio da política, fazendo parte diretamente do poder para tornar realidade às aspirações da população negra, mas sua vida como partido político durou pouco, em razão da Implementação do Estado Novo em 1937 por Getúlio Vargas, que decretou sua extinção juntamente com todos os outros partidos existentes no Brasil.

No Estado Novo (1937 a 1945) os movimentos sociais foram proscritos legalmente por Getúlio Vargas, e com isso “negros e mulatos em ascensão social passaram a dar preferência a uma estratégia estreitamente egoísta e individualista de ‘solução do problema do negro’” (FERNANDES, 1972, p. 93).

Às vésperas do término do Estado Novo, na esfera das artes cênicas e, justamente pela *invisibilidade* da pessoa negra, em 1944, Abdias Nascimento² criou o Teatro Experimental

1 <http://www.palmares.gov.br/archives/2913?lang=en> Acesso em 24/01/2018

2 Abdias do Nascimento foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira (importante movimento iniciado em São Paulo) em 1931, criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal pelo mesmo Estado em 1983 e senador da República em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros e prólogo para brancos*, *O negro revoltado*, entre outros. Também é Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor Honoris Causa pelo Estado do Rio de Janeiro.

do Negro³ (TEN), ideia surgida após assistir uma peça teatral na capital do Peru (Lima) em que o papel trágico de um negro era vivido por um ator branco tingido de preto.

Segundo o site scielo (artigo publicado em 5/12/2003), o propósito do TEN era:

[...] resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgiu em 1944, no Rio de Janeiro, como um projeto idealizado por Abdias Nascimento (1914-2011), com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramatúrgico, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países.

Abdias do Nascimento tinha uma inquietação diante da ausência dos negros e dos temas sensíveis à história da população negra nas representações teatrais brasileiras. Em geral, quando lhes era concedido algum espaço cênico, aos atores/atrizes negros/as eram destinados papéis secundários e pejorativos. Havia, segundo ele, uma rejeição do negro como “personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo socio-cultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática.” (Nascimento, 2004, p. 210).

Por essa razão, o TEN foi pensado para ser um organismo teatral que promovesse o protagonismo negro. Nas palavras do próprio Abdias do Nascimento, o TEN teria como papel defender a “verdade cultural do Brasil”.

O Teatro Experimental do Negro tinha grandes ambições artísticas e sociais, dentre elas, estava a exaltação/reconhecimento do legado cultural e humano do africano no Brasil.

A atuação do TEN não se limitava ao teatro ou a uma crítica social restrita à esfera discursiva. As aspirações do grupo incluíam a melhoria real da qualidade de vida da população afro-descendente, o que não podia prescindir do engajamento político de artistas, autores, diretores e demais formadores de opinião. Assim, o TEN organizou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro e, em seguida, a Convenção Nacional do Negro, que apresentou à Constituinte de 1946, entre outras propostas, a inserção da discriminação racial como crime de lesa-pátria. Merece destaque também a realização, em 1950, do 1º Congresso do Negro Brasileiro, e a edição entre os anos de 1948 e 1951 do jornal Quilombo.

3 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019 Acesso em 24/01/2018.

As dificuldades financeiras, porém, selaram a história do TEN, no ano de 1961. Todavia, não obstante o curto tempo de duração do grupo, o Teatro Experimental do Negro, juntamente com o grupo Os Comediantes, é responsável por inaugurar o teatro moderno brasileiro.

Golpe Militar de 1964, novamente os movimentos sociais foram sufocados pelo regime ditatorial (1964 a 1985), sobrevivendo na clandestinidade como aconteceu com os movimentos sociais negros, mas isto não significa que não houve por parte dos movimentos sociais várias frentes de lutas em todos os setores da sociedade, nos campos e nas cidades, armados ou não, contra a ditadura militar.

Segundo Gonzalez e Hasenbalg (1982, p. 17), “Discriminação racial? Era proibido falar dessas coisas naqueles anos de ‘milagre’, uma vez que se estaria ferindo a Lei de Segurança Nacional por crime de subversão”.

O Movimento Negro Unificado⁴ (MNU), foi fundado em pleno regime militar (18/06/1978), com a unificação de vários movimentos negros, em resposta à discriminação racial sofrida por quatro garotos do time infantil de voleibol do Clube de Regatas Tietê e a prisão, tortura e morte de Robison Silveira da Luz, trabalhador, pai de família, acusado de roubar frutas numa feira sendo torturado no 44º Distrito Policial de Guaianazes, vindo a falecer em consequência das torturas, com a finalidade de lutar contra a discriminação racial.

Para enfrentar o racismo, a discriminação racial, o Movimento Negro Unificado (MNU), mudou a forma de luta da população negra, saindo das salas de debates e conferências, atividades lúdicas e esportivas, para ações de confronto aos atos de racismo e discriminação racial, elaborando panfletos e jornais, realizando atos públicos e criando núcleos organizados em associações recreativas, de moradores, categorias de trabalhadores, nas universidades públicas e privadas.

De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (1982), o lançamento do MNU foi dia 07 de julho de 1978, em ato público nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo onde reuniu mais de duas mil pessoas e foi lida por todos, Carta Aberta à População, com o título “Contra o Racismo”⁵.

Conforme esses autores (1982), o princípio básico do MNU era “o trabalho de denúncia permanente de todo ato de discriminação racial, a constante organização da Comunidade para enfrentarmos todo e qualquer tipo de racismo” (GONZALEZ E HASENBALG, 1982, p. 49).

4 <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-militao/> Acesso em 22/01/2018.

5 “Hoje estamos na rua numa campanha de denúncia! Campanha contra a discriminação racial, contra a opressão policial, contra o desemprego, o sub-emprego e a marginalização. Estamos nas ruas para denunciar as péssimas condições de vida da Comunidade Negra. Hoje é um dia histórico. Um novo dia começa a surgir para o negro! Estamos saindo das salas de reuniões, das salas de conferências e estamos indo para as ruas. Um novo passo foi dado na luta contra o racismo. Os racistas do Clube de Regatas Tietê que se cubram, pois exigiremos justiça. Os assassinos de negros que se cuidem, pois a eles também exigiremos justiça!” (GONZALEZ E HASENBALG, 1982, p. 48 e 49).

A partir do lançamento do MNU em São Paulo as pessoas engajadas ao movimento negro contra a discriminação racial, entre estas a própria Lélia Gonzalez e Abdias do Nascimento, começaram a espalhar os ideais do movimento e arregimentar pessoas em cidades do Brasil para lutar pela causa, tendo como as primeiras, Rio de Janeiro, Salvador e Belo Horizonte.

AS MUDANÇAS: Novos atores e formas de ações coletivas

Nesse novo milênio, em consequência do descrédito dos movimentos sociais tradicionais junto à população aliado aos fenômenos globalizados exigindo uma nova postura surgiram novos atores e formas de ações coletivas para atendimento das necessidades das populações mais vulneráveis e excluídas do sistema.

Segundo Gohn (2014), diante de uma conjuntura social e política contraditória na América Latina nesse novo milênio, os movimentos sociais:

Perderam muito sua força política junto à população, em virtude da decepção e da não credibilidade em geral da sociedade civil para com os políticos, da composição da arena político-partidária e dos processos morosos de participação social (GOHN, 2014, p. 59).

No Brasil, os movimentos sociais, entre estes os negros, de acordo com hipótese levantada por Gohn (2014), perderam força política como agentes autônomos se transformando em instrumento de institucionalização de práticas sociais organizadas e impostas de cima para baixo como forma de controle e normatização da população, ou seja, perderam a essência de universalidade, na luta e conquista de igualdade de direitos para todos, se tornando meios utilizados pelo governo para implementação ações sociais que interessam àqueles que estão no poder, sem participação alguma da comunidade envolvida, e sendo atendidas somente determinadas parcelas da população.

De acordo com Gohn (2014, p. 95) “na concepção tradicional, o movimento social sempre busca abolir a relação de dominação, fazer triunfar um princípio de igualdade, criar uma nova sociedade que rompa com as formas antigas de produção, gestão e hierarquia”.

A sociedade civil é representada quase que exclusivamente pelas ONGs e entidades do terceiro setor, com o que os movimentos sociais se enfraqueceram, porquanto as atenções da população e do governo estão voltadas para as entidades do terceiro setor, inclusive foi implementado no ordenamento jurídico recentemente, o chamado Marco Regulatório do Terceiro Setor, por meio da Lei nº 13.019/14 com as alterações introduzidas pela Lei nº 13.204/15.

Em razão disso, as ONGs se tornaram gestoras de vários programas e projetos sociais que são financiados pelo governo com verbas públicas; são os novos atores de mobilização social, porquanto a população vendo/sentindo resultados mais imediatos de ações coletivas

das ONGs prefere fazer parte destas em detrimento dos movimentos sociais, porém não percebe que estas agem de acordo com as diretrizes e planejamento do governo, não deixando margem de autonomia, sendo uma imposição de cima para baixo, e de forma assistencialista, porquanto não enfrente o cerne do problema, diferentemente do que acontece nos movimentos sociais, porquanto estes, por meio de suas lutas, conseguem direitos de acordo com as necessidades da população envolvida, ou seja, de baixo para cima, fazendo com que se normatizem os direitos adquiridos e conquistados.

No Brasil, os movimentos sociais são afetados diretamente pela cultura política de dependência dos sistemas políticos, herança do tempo colonial e Gohn (2014) dá como exemplo, as Sociedades de amigos de Bairros, herança do populismo, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e suas relações com o PT.

De acordo com Gohn (2014) são poucos os movimentos sociais que atuam com autonomia, porquanto, a maioria dos movimentos são monitorados, coordenados por normas e devem seguir as instruções constantes dos projetos que são elaborados por terceiros (ONGs, grupo político-partidário; grupos de secretarias do governo etc.).

Uma mudança sentida pelos movimentos sociais está nas políticas de parceria do Estado com a sociedade civil, onde o foco central de análise é o agente da demanda. Raça, etnia, gênero, idade etc. passam a ser privilegiados. “O sujeito coletivo se dilacera, fragmenta-se em múltiplos campos isolados. Sozinhos, esses múltiplos sujeitos não têm força coletiva, e o ponto de convergência entre eles é o próprio Estado” (GOHN, 2014, p. 64 e 65).

Na trajetória dos movimentos sociais negros, aqui mencionados neste trabalho, não sendo diferentes aos demais movimentos sociais, perderam forças, principalmente em razão dos regimes ditatoriais que existiram no Brasil; afora isso, o fenômeno da globalização exigiu destes uma nova postura, e hodiernamente estão sofrendo um novo revés com a institucionalização das ações coletivas pelo Estado, com regulação normativa, regras e espaços demarcados, e não como um campo relacional de reconhecimento.

Outra novidade surgida neste milênio, que também afeta os movimentos sociais é o uso da categoria “mobilização social” que assim se manifesta Gohn (2014):

Refere-se a ativações que visam mudança de comportamentos ou adesão a dados programas ou projetos sociais. Mobilização social, nesta acepção, envolve uma série de processos que objetivam mudança de comportamento, aquisição de novos valores, acesso a meios de inclusão social etc. (GOHN, 2014, p. 65).

Segundo Gohn (2014), também se deve levar em consideração a “desigualdade social”, porquanto, houve um deslocamento: “de econômica, com ênfase na renda, para um sentido social, com ênfase nas características sociais e culturais dos grupos sociais” (GOHN,

2014, p. 69). Também houve, segundo esta autora, o deslocamento do tema da igualdade para o da equidade, que segundo Ferreira (1975, apud GOHN, 2014, p. 70) “A equidade é a disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um”.

Diante dessa nova realidade tem-se de Gohn (2014):

Em suma, estamos vivendo um novo momento na trajetória do associativismo brasileiro. Os movimentos sociais voltaram a ter visibilidade e centralidade, mas há uma pluralidade de movimentos que se diferenciam não apenas por suas causas, demandas e anos de existência, mas também por seus projetos e sua visão de mundo, por seus objetivos e suas articulações – internas e externas. Eles se transformaram bastante, realizaram deslocamentos em suas identidades e incorporaram outras dimensões do pensar e agir social (GOHN, 2014, p. 70).

Com a pluralidade de movimentos sociais cada qual com suas causas e interesses, com surgimento e fortalecimento das instituições do terceiro setor, principalmente as ONGs, muitas das vezes utilizadas pelo governo para acalmar o ímpeto da população e desqualificar os movimentos sociais, e o fenômeno da globalização enfraqueceram os movimentos sociais na busca por uma identidade coletiva, no recrutamento de voluntários apesar das novas tecnologias digitais e meios de comunicação, porquanto, se está buscando resolver problemas e interesses individualizados do grupo, perdendo com isso o princípio da universalidade, mas evidentemente que há exceções, razão da retomada de visibilidade dos movimentos sociais.

■ CONCLUSÃO

No Brasil os movimentos sociais, independentemente de suas ideologias, sofreram alguns revezes em razão dos regimes ditatoriais que existiram no Brasil, além das próprias dificuldades de sobrevivência, pois dependiam exclusivamente de seus membros engajados voluntariamente, como era e, é o caso dos movimentos sociais negros antes mencionados.

De acordo com a autora Maria da Glória Gohn, que embasou grande parte deste trabalho, mudanças globais aconteceram, como a globalização, surgindo novos atores e novas formas de ações coletivas, e via de consequência, novas teorias dos movimentos sociais.

Diante dessas mudanças, os movimentos sociais se enfraqueceram, perdendo espaço para as instituições do terceiro setor, mais precisamente para as Organizações Não Governamentais – ONGs, as quais tiveram o apoio financeiro por parte do governo e sua normatização, e utilizando-as como meio de controlar e manipular a população de acordo com seus interesses, apesar das ações assistencialistas despendidas às populações periféricas.

Os movimentos sociais, negros ou não, quase perderam completamente o princípio essencial de suas lutas, o da universalidade, porquanto, os interesses foram fragmentados,

pontuais, individualizados conforme cada o interesse e necessidade do grupo social a ser contemplado pelas ações sociais, pelas políticas públicas e ações afirmativas impostas pelo governo, e na maioria das vezes, não conquistadas por estes.

As novas teorias dos movimentos sociais, não abandonando àquelas clássicas, vêm ajudar a compreender essa nova realidade, com aparecimento de novas categorias, como a “mobilização social” utilizada como instrumento estratégico nas ações coletivas; democracia participativa e deliberativa; as ONGs e outras entidades do terceiro setor; novos conceitos foram introduzidos, como capital social, inclusão social, empoderamento da comunidade, responsabilidade social etc.

Após esse primeiro impacto, aos poucos, os movimentos sociais vão retomando sua importância nas lutas por novos direitos e igualdade para todos.

■ REFERÊNCIAS

1. ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Teatro Experimental do Negro**. In.: Enciclopédia Itaú Cultural. Atual. 2016. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399330/teatro-experimental-do-negro> Acesso em 26/01/2018.
2. FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1972. Disponível em: <https://eraju2013.files.wordpress.com/2013/09/fernandes-florestan-o-negro-no-mundo-dos-brancos-1.pdf> Acesso em 22/01/2018.
3. GELEDÉS. INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Movimento Negro Unificado**. Atual. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro-unificado-militao/> Acesso em 22/01/2018.
4. GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. 5ª. Edição. São Paulo: Loyola, 2014.
5. _____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 2011.
6. _____. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.
7. _____. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, apresentado na 33ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 17 a 20 de outubro de 2010. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 p. 333 a 361. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf> Acesso em 25/01/2018.
8. GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda., 1982. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/lc3a9lia-gonzales-carlos-hasenbalg-lugar-de-negro1.pdf> Acesso em 25/01/2018.

9. LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **Modelos contemporâneos de democracia e o papel das associações.** Revista de Sociologia e Política versão *on-line*. Vol. 20, nº 43. Curitiba out. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782012000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 21/01/2018.
10. NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro:** trajetórias e reflexões. Revista Estudos avançados. Vol. 18 nº 50. São Paulo. Jan./Apr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100019. Acesso em 24/01/2018.
11. PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. **Frente Negra Brasileira.** Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/archives/2913?lang=en> Acesso em 24/01/2018.
12. PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. **Teatro Experimental do Negro.** Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/archives/40416> Acesso em 24/01/2018.

As representações da África nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio do estado do Maranhão

Helen Giovanna Pereira Fernandes
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

Wanderson Sousa Costa
Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL

RESUMO

Com base na lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares e que inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional de Consciência Negra”. Esta pesquisa teve como intuito analisar as representações do Continente Africano nos livros didáticos de Geografia, usados no Ensino Médio, no estado do Maranhão, a partir da obrigatoriedade assegurada por lei. E tendo em vista que desde a colonização europeia, muito das representações cartográficas ainda estão carregadas de estereótipos eurocêntricos acerca da diversidade cultural, religiosa, demográfica, econômica, territorial e geográfica sobre a África. Concentramo-nos em estudar a partir dessas representações no livro didático, de modo a identificar como muitas dessas perspectivas permeiam ainda hoje, impossibilitando a descolonização do conhecimento. Enfatizamos também como a revisão das representações cartográficas podem contribuir para promoção dos estudos africanos e proporcionar o desenvolvimento de uma educação identitária, que reconheça e valorize toda diversidade existente. Além disso, ao se abordar múltiplas problemáticas próprias de Geografia no Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: como noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

Palavras-chave: África, Livro Didático, Ensino.

■ INTRODUÇÃO

Com base na lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e a 11.645 de 2008, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O seguinte artigo buscou analisar as representações do Continente Africano nos livros didáticos de Geografia, usados no Ensino Médio no estado do Maranhão, a partir da obrigatoriedade assegurada por lei.

E tendo em vista que desde a colonização europeia, muitas das representações cartográficas ainda estão carregadas de estereótipos eurocêntricos acerca da diversidade cultural, religiosa, demográfica, econômica, territorial e geográfica sobre a África. Concentramos em estudar a partir dessas representações no livro didático, de modo a identificar como muitas dessas perspectivas permeiam ainda hoje, impossibilitando a descolonização do conhecimento.

Desta forma, nos debruçamos em analisar as representações do continente Africano nos livros didáticos de geografia do Ensino Médio, identificando se as representações descrevem a real diversidade cultural, religiosa e territorial do continente. Pois o uso de representações generalizadas da África contribui para uma visão errônea do continente que não representa as principais características e especificidades do continente. Buscando também identificar o imaginário dos alunos do ensino médio, a partir de tais representações, tendo como propósito analisar se a efetivação da lei 10639/03 alterada pela 11645/08 está de fato ocorrendo nas escolas públicas.

Nilma Lima Gomes afirma que para pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro “é necessário compreender que o processo de exclusão desse segmento étnico-racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar também na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos” (GOMES, p.52, 1997). Sendo uma das ferramentas mais usadas na sala de aula, o material didático muitas das vezes é carregado de informações e estudos desatualizados e ultrapassados limitando o conhecimento.

Para Carlos Wedderburn, “o trabalho com os estudos africanos só tornar-se-ia possível ou viável a partir de uma “abordagem transversal, transdisciplinar e de longa duração”, marcada por um enfoque diacrônico das trajetórias históricas das sociedades africanas e de suas relações com o mundo exterior” (WEDDERBURN, Op. cit., pp. 141-142). Assim é necessária uma atenta revisão das grades curriculares e dos conteúdos trabalhados, assim como a capacitação de professores assim como bases de formação precisam ser revisadas ao ponto em que o ensino seja igualitário e inclusivo.

■ RESULTADOS

Os resultados foram obtidos a partir da análise bibliográfica e cartográfica do livro didático e da aplicação de um formulário eletrônico feito na ferramenta *Formulários Google*, contendo 5 perguntas, voltadas para os alunos da rede estadual de ensino com base nas representações da África no livro didático utilizado. Ao total foram preenchidos 100 formulários, por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Os dados obtidos denotam a identificação dos alunos em relação ao continente Africano.

Em 2020 a lei 10639/03 completou 17 anos, e a lei 11645/08 que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, a complementa, completou 11 anos, mas ao analisarmos o imaginário dos alunos muita, coisa ainda não mudou. É imprescindível reconhecer os mecanismos legítimos, conquistados ao passo de muita luta e fruto das inquietações populares. Ter um aparato jurídico assegurado na Constituição federal, é uma garantia que permite que assim, sejam desenvolvidas políticas públicas igualitárias. De acordo com a afirmação de Nilma Lima Gomes:

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra (GOMES, p. 40, 2009).

Precisamos partir da premissa que não basta ter só um arcabouço jurídico, mas também que sua efetivação seja fiscalizada e cobrada pelos órgãos competentes. Tratar sobre a temática Afro-brasileira na sala de aula hoje, requer investimentos que vão desde a formação de docentes até as estruturas curriculares abordadas na sala de aula. Como muito bem pontua.

■ O LIVRO DIDÁTICO

Durante a análise bibliográfica percebeu-se que o livro didático reproduz o olhar eurocêntrico de um continente, excessivamente pobre, dando margem a poucas perspectivas de desenvolvimento. O imaginário dos alunos é carregado de visões equivocadas, corroborando para a perpetuação de um conhecimento limitado que somente reforça essa visão negativa do continente.

A obtenção desses dados revela que o ensino falha desde a base por não levar em consideração e contextualizar o continente Africano inserido em uma História Global. Selma Pantoja nos diz que o ensino global em África deve (...) “enunciar as origens da humanidade, discutir a questão da “anterioridade africana” e as relações ativas dos africanos com os

oceanos e outras partes do mundo. A partir daí, pode-se chegar a uma abordagem de uma História da África por ela mesma” (PANTOJA, p. 22, 2004).

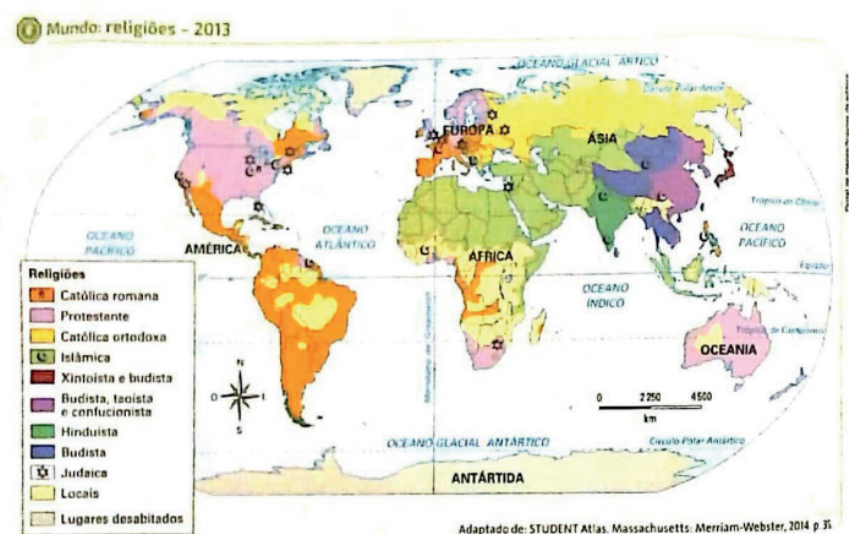
E dentro do contexto educacional devemos compreender a escola como agente de mudança desse cenário, Marli André comenta que o cotidiano escolar “é fundamental para se compreender como a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar” (ANDRÉ, 1987, p.39).

Dessa forma entende-se que é na escola o ambiente onde as discussões sobre a implementação de práticas educacionais que valorizem e criem laços identitários e culturais tem que surgir, é preciso debater como o sistema educacional vem investindo na efetivação dos mecanismos que atendam a realidade. É preciso reconhecer que o ensino hoje em dia não atende a inclusão da pluralidade de pensamentos, e a partir desse reconhecimento trazer o debate para a escola, para a universidade, para a sociedade.

E trazendo essa discussão para especificamente o ensino da geografia, Maurício Waldman argumenta que:

Os mapas constituem uma abstração da realidade. Sua elaboração está fortemente conotada pela seletividade dos dados que explicitam. Igualmente, inserindo códigos articulados a diferentes contextos sociais, culturais e políticos, as elaborações cartográficas refletem os modos como o espaço é percebido e vivenciado, repercutindo diretamente nas expectativas de grupos, povos e civilizações (WALDMAN, p.46, 2012).

Figura 1. Mapa das Religiões em escala mundo.



Fonte: (MOREIRA, 2016).

A figura 1 representa o mapa das religiões encontrado no livro didático de Geografia Geral e do Brasil utilizado no 3º ano do Ensino Médio no Estado do Maranhão, escrito por João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene (2016). No mapa as religiões são identificadas em contexto mundial destacando as mais predominantes, mas ao se tratar do continente africano, apenas se expõe o termo “locais” contribuindo para o não reconhecimento de suas religiões mais predominantes, não exemplificando nenhuma para que os alunos consigam identificar a diversidade religiosa e cultural do continente africano.

O Cristianismo e o Islamismo são as principais religiões no continente africano. Cerca de 15% dos povos africanos ainda praticam religiões animistas ou locais, sendo predominantes as *Mitologias Bantus*, ela se espalha em subgrupos por praticamente toda a África Subsaariana, a religião *Vodum* ainda é praticada em países da África Ocidental como Benin, Togo, Gana e Nigéria. A religião *Iorubá* é o sistema de crenças da etnia de mesmo nome que habita atualmente a África Ocidental, principalmente a Nigéria.

Destaca-se também as práticas religiosas denominadas de *Waaqeffanna*, desenvolvidas pelo Oromos, o grupo étnico mais numeroso da Etiópia, representando 35% da população. Grande parte da atividade cultural africana concentra-se na família e no grupo étnico. O continente é conhecido pela diversidade e pela riqueza de suas culturas e religiões, o continente está dividido em cerca de oitocentos grupos étnicos, cada qual com sua própria língua e cultura.

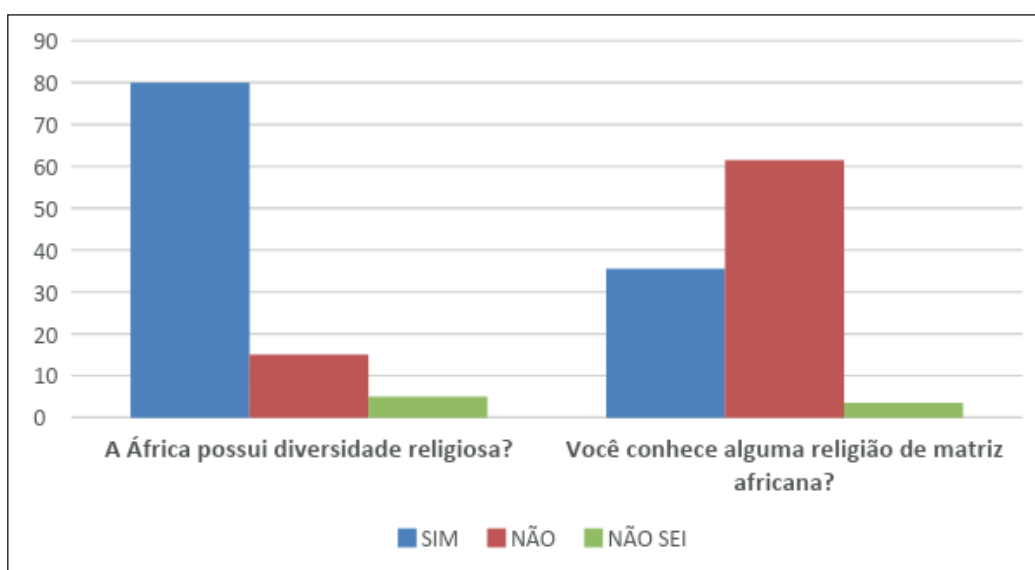
Os mapas representam a realidade, mas não são a realidade, porque, para manter sua funcionalidade, precisam ser distorcidos, o que exige do cartógrafo uma escolha e reflexão dos fundamentos sociais e políticos de seu conhecimento (a representação cartográfica do mundo não é objetiva nem neutra, mas cria visões de mundo” (SEEMANN, 2003:7).

Logo, ao encarar consensos decantados pelo imaginário social, os mapas tornam-se um arquivo vivo, expressão de uma memória coletiva conotada por um alto poder de ideação e de suscitar reações mentais. Daí que no marco das construções culturais, as peças cartográficas possuem a prerrogativa de incitar e de reforçar a percepção do espaço num determinado período histórico ou no interior de uma moldura civilizatória (Cf. WALDMAN, 2017b e 1997).

Ademais a difusão dos mapas na sala de aula, retenha-se como ferramenta pedagógica, o mandato precípua da cartografia escolar, ao modelar o recepcionamento do espaço habitado, passou a deter função estratégica para o aprendizado espacial, em vista de em especial, estabelecer interfaces entre cartografia, educação e geografia (Cf. ALMEIDA, 2007: 9). Nesta composição a cartografia escolar detém uma missão estratégica: propagandear e difundir o imaginário hegemônico do espaço, cuja intencionalidade, por força da repetição, deixa de ser notada pelo senso comum, conquistando deste modo foros de naturalidade incontestável.

Uma visão generalizada acaba minando a possibilidade de um ensino emancipador e inclusivo, pois apaga e reforça estereótipos já superados. É preciso uma constante atualização e revisão das fontes e materiais didáticos trabalhados, de forma que os mesmos, busquem retratar a realidade. Como destaca Janyne Barbosa de Souza, José Jackson Reis dos Santos e Benedito Gonçalves Eugênio, “a inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas implica ampliação da compreensão sobre as causas dos fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, preconceito e a dimensão de educar para relações etnicorraciais (SOUZA, SANTOS, EUGÊNIO, p.192, 2015).

Gráfico 1.



Fonte: (AUTORES, 2019).

No gráfico 1 o quantitativo de alunos que afirmam reconhecerem a diversidade religiosa no continente africano se sobressai aos que afirmam que não e os que não souberam responder diversidade religiosa, no entanto, a segunda pergunta identifica que apesar da alta porcentagem de alunos reconhecerem a existência de uma diversidade religiosa na África, não conseguem citar exemplos de religiões de matrizes africanas representando um conhecimento superficial do continente.

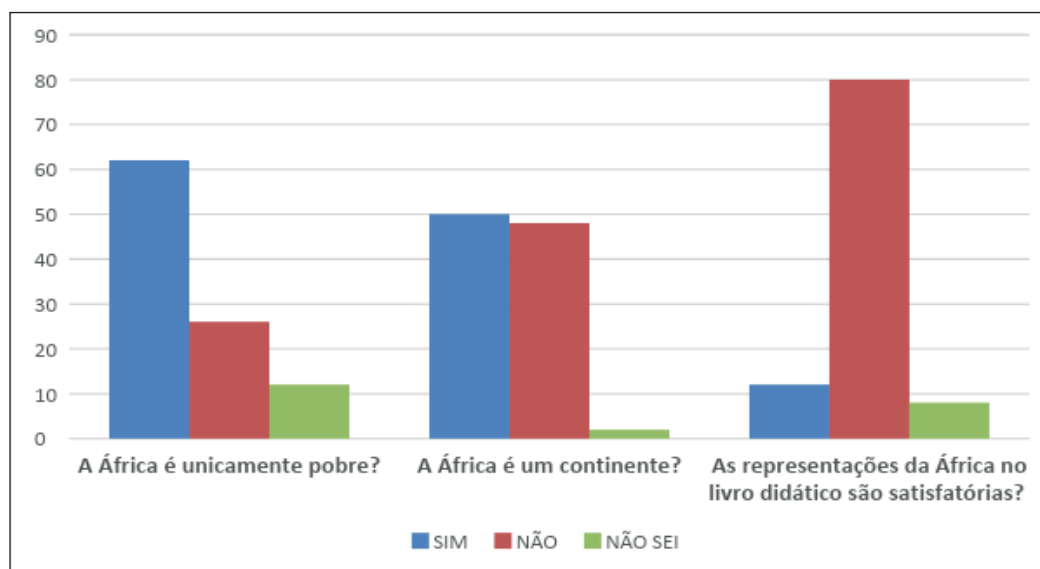
No Brasil, a escravidão colocou em contato as religiões de diferentes povos africanos, que acabaram por assimilar e trocar entre si elementos semelhantes de suas culturas. Assim se sobrepuseram e se fundiram ritos de origem distinta num amálgama comum de que surgiram as religiões afro-brasileiras. O candomblé é uma das religiões afro-brasileiras mais conhecidas em todo o País, sendo seu panteão constituído pelos orixás, inquices e voduns, divindades dos povos lorubá, Banto e Jeje, respectivamente.

As religiões afro-brasileiras recebem nomes diferentes dependendo do lugar e do modelo de seus ritos. No Nordeste há o tambor-de-mina maranhense, o xangô pernambucano e o candomblé baiano. No Rio de Janeiro e São Paulo prevalecem a umbanda e o candomblé

e no Sul, o batuque gaúcho. Isso evidencia as permanências e transformações africanas nas religiões afro-brasileiras. [...]

De uma perspectiva histórica, todas essas formas de religiosidade foram vistas pelos colonizadores europeus e cristãos como perigosas expressões de idolatria e pecado, a serem extirpadas pela conversão, para garantir aos escravos a salvação de sua alma. Ainda hoje persiste essa visão que associa expressões religiosas afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda a ritos demoníacos de feitiçaria.

Gráfico 2.



Fonte: (AUTORES, 2019).

Em relação aos aspectos econômicos e territoriais o gráfico 2 analisa que a porcentagem de alunos que identificam a África como não unicamente pobre é expressiva, mas a porcentagem dos alunos que não souberam responder e os que afirmam que sim, juntos resultam em uma porcentagem relevante. A África possui riqueza em recursos minerais, possuindo em seu subsolo a maioria dos minerais conhecidos, sobretudo os mais raros e valiosos, muitos deles em quantidades notáveis.

Sua principal atividade econômica refere-se à mineração principalmente nas grandes jazidas de carvão, reservas de petróleo e de gás natural, bem como as maiores reservas de ouro do mundo e outras pedras preciosas como diamantes. Os principais países produtores desses minérios são República Democrática do Congo, África do sul e Namíbia.

Em questões territoriais 50% afirmam que a África é um continente, 48% afirmam que não é um continente e 2% não souberam responder. A África é o terceiro maior continente da terra, a África ocupa, juntamente com as ilhas adjacentes, uma superfície de aproximadamente 30 milhões de km², mais de 20% do total da massa terrestre, formando um espaço compacto. Com exceção dos Montes Atlas, no Norte, do maciço etíope e do Drakensberg

sul-africano, o território africano é um planalto vasto e ondulado, marcado por quatro grandes bacias hidrográficas: Nilo, Níger, a do Congo e a de Zambeze.

São dados preocupantes, pois se trata de alunos de ensino médio que não reconhecem a África como um continente e tampouco seu viés econômico, assimilando o país em fome e escravidão. A última questão é voltada para a satisfação dos alunos em relação às representações do continente africano no livro didático, 80% afirmam estarem satisfeitos com as representações, 12% afirmam não estarem satisfeitos e 8% não souberam responder à questão.

A maioria dos alunos demonstram não estarem satisfeitos com a maneira que a África é representada, esses dados denotam que apesar da visão limitada que lhes é exposta há o reconhecimento do déficit dessas representações. Por meio desse questionamento fica explícito que não basta somente levar a temática para a sala de aula e a resumir, é preciso trabalhar de forma que os envolvidos se sintam inseridos e acolhidos.

■ CONCLUSÃO

O livro didático é a ferramenta mais utilizada na sala de aula, logo seu conteúdo ajuda a moldar o imaginário dos estudantes. E compreendendo essa importância, é notório que muitas das representações do continente Africano ajudam a propagar estereótipos eurocêntricos e a generalização do continente, não reconhecendo sua diversidade religiosa, cultural, geográfica e econômica. Portanto enfatizamos a necessidade de uma revisão das representações nos livros didáticos, para que assim possa contribuir para promoção dos estudos africanos e proporcionar o desenvolvimento de uma educação identitária, que reconheça e valorize toda diversidade existente.

Partindo desse pressuposto enfatizamos a necessidade de uma revisão das representações nos livros didáticos, para que assim possa contribuir para promoção dos estudos africanos e proporcionar o desenvolvimento de uma educação identitária, que reconheça e valorize toda diversidade existente. É o ambiente escolar o responsável por moldar o pensamento crítico do indivíduo, logo se torna um espaço de mudança, desta forma é indispensável o engajamento de todos os envolvidos na forma como está sendo desenvolvido o conhecimento. É a partir da análise da realidade escolar e de suas abordagens e metodologias, que podemos pensar em estratégias de promover um ensino diverso.

O ensino da Geografia deve buscar proporcionar ao aluno, subsídio para seu auto reconhecimento como indivíduo no mundo. Tanto em aspectos físicos, como sociais, é a ciência que possibilita a compreensão do mundo, da vida e do cotidiano. Portanto é de suma importância que o saber geográfico contribua para a formação de cidadãos conscientes, capazes de analisar e assimilar os conhecimentos adquiridos a sua realidade.

Os currículos precisam estar embasados e preparados para contar uma Geografia legítima e que não reforce olhares e visões eurocêntricas. Cabe ao Estado, às organizações educacionais, e a todos os atores envolvidos no processo de ensino, buscarem proporcionar uma educação descolonial desprendendo-se de uma lógica de um único mundo possível, livre das amarras calcadas no racismo, na deslegitimação, e na falta de reconhecimento, que tanto prejudica o conhecimento.

■ REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
2. GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.
3. GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, M. A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.
4. GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Org.). **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 204.
5. ANDRÉ, M. E. A. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35 46
6. MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio De. **Geografia Geral do Brasil e do Mundo: Espaço geográfico e globalização**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.
7. WALDMAN, Maurício. Onde fica o Império Almorávida? Leituras divergentes na representação espacial do passado africano pela cartografia escolar. In: **XV CURSO DE DIFUSÃO CULTURAL “INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE ÁFRICA”**, 2012, São Paulo: Kotev, 2012. v. 1, p. 45 - 60.
8. VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. Editora Vozes Limitada, 2012.
9. SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 11, p. 177-197, jan. 2015.

Entre o presépio e o tambor: identidades étnicas no reisado de Itagibá

| **Hamilton Pacheco Santos**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo discutir os elementos de identidades étnicas das reiseiras e reiseiros de Itagibá. Pra isso, em seu desenvolvimento tomamos como referencial metodológico a Hermenêutica da Profundidade (HP) ou metodologia da interpretação, sugerida por Thompson (2011), e como técnicas de pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada e análise narrativa. Assim, foi possível identificar as diferentes identidades étnicas presentes no Reisado de Itagibá, e interpretar quais são as relações interétnicas que se estabelecem entre as identidades dos participantes do Reisado.

Palavras-chave: Identidade Étnica, Memória, Reisado, Relações Interétnicas.

■ INTRODUÇÃO

O presente artigo tem origem em minha pesquisa de mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, do Órgão de Educação e Relações Étnicas – ODEERE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e tem por objetivo discutir os elementos de e identidades de reiseiros e reiseiras de Itagibá, município do interior da Bahia que caracteriza-se como um município de pequeno porte com características rurais, localizado no Território do Médio Rio das Contas, com extensão territorial de 810,340 km e uma população de 15.210 habitantes (IBGE, 2010). Sua economia está centrada na agricultura de subsistência e produção cacaueteira, na pecuária com a produção de gado e, mais recentemente, na produção mineral com a extração de Níquel.

Embora Itagibá, assim como em outras regiões brasileiras, são utilizadas várias nomenclaturas para se referir ao folguedo, no decorrer de nosso trabalho, utilizaremos a nomenclatura Reisado, sempre iniciando com maiúscula, para me referir ao ritual praticado em nosso lócus de pesquisa. Essa escolha visa dá uniformidade ao trabalho e facilitar a leitura por parte daqueles que por ventura, não tenham domínio sobre as peculiaridades de tal prática.

Ressalto aqui que não discutirei os elementos de identidades étnicas do grupo de Reisado, mas, sim, dos reiseiros e reiseiras que participam do Reisado de Itagibá. Entendendo como elementos de identidades étnicas as representações simbólicas que remetem às identidades étnicas dos diferentes grupos étnicos presentes no Reisado.

No âmbito do grupo de Reisado pesquisado, podemos compreender essas formas simbólicas como sendo o conjunto das manifestações subjetivas que o compõe, expressas de diferentes formas, entre as quais destacam o dar, o receber, o retribuir, o tocar, o dançar, o cantar, os objetos rituais e as manifestações religiosas.

Historicamente os estudos sobre identidades étnicas no Brasil estão predominantemente centrados nos grandes grupos étnicos, sobretudo, nos indígenas, comunidades rurais e grupos negros. Athias (2007), destaca a importante influência das pesquisas realizadas por Roberto Cardoso de Oliveira, especialmente na “situação de contato”, entre índios e brancos. Há, porém, nos dias atuais, a necessidade de estudos sobre os elementos de identidades étnicas dos grupos tradicionais menores, que, mesmo imersos na sociedade envolvente, mantiveram suas identidades no decorrer da história, resistindo ao processo de massificação dos últimos anos imposto pelo desenvolvimento tecnológico e, principalmente, pelo processo de globalização. Entre esses grupos, inclui-se o Reisado de Itagibá que, mesmo imerso na sociedade urbana, resiste ao tempo e à “modernidade”, mantendo, assim, sua tradição e sua identidade étnica.

Para Pollak (1992) a identidade é um fenômeno construído social e individualmente, podendo estas construções ocorrerem tanto nas formas conscientes como inconscientes,

podendo ser tanto Individual quanto coletiva. Partindo do pressuposto de Pollak (1992), podemos considerar que a identidade é uma construção dinâmica que está sempre influenciando e sendo influenciada pelo indivíduo, no plano individual e pelos grupos, no plano coletivo. Desta forma, a memória passa a ser um elemento estruturador da identidade do grupo.

Assim, a identidade assume o papel de distintivo étnico, demarcador do pertencimento como membro ou não membro de um determinado grupo, a partir do seu autorreconhecimento. Já que segundo Pollark (1992):

(...) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992, 204).

Partindo das concepções de Pollak (1992), a identidade está calcada na memória, seja ela individual ou coletiva (HALBWACHS, 2013), que exerce a função de elemento estruturador desta identidade. No caso do Reisado, da identidade étnica.

A discussão sobre identidade étnica desenvolvida por Roberto Cardoso de Oliveira foca-se na diferenciação étnica. Para o autor, “no caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada”. (OLIVEIRA, 2003, p. 120). Partindo desse princípio, Oliveira cunhou o conceito de “identidade contrastiva”, considerada pelo mesmo como a essência da identidade étnica, em que a afirmação do *Nós* se dá pela negação dos *Outros*.

Além disso, segundo o mesmo autor, a identidade étnica é construída tendo outra identidade como referência (OLIVEIRA, 1976). Partindo desse pressuposto, a identidade étnica desempenha uma dupla função. Por um lado, ela estabelece os limites entre os grupos étnicos, por outro, ela tem a função de fortalecer os laços entre os indivíduos de um determinado grupo, ao colocá-lo em oposição a outras identidades.

Desta forma, para que uma identidade étnica seja reconhecida precisa-se levar em consideração dois aspectos de essencial importância: autoatribuição e a atribuição por outros. Pois, o que definirá que uma pessoa pertence a determinado grupo, e não outros, é o reconhecimento de determinados distintivos ou rótulos étnicos tanto pelo seu grupo pertencente quanto pelos demais grupos. Assim, não basta que ele se reconheça, mas que seja reconhecido pelos outros, também, como tal.

Para Oliveira (2006), os contrastes entre o *nós* e *eles* funcionam como “marcadores do jogo de exclusão e inclusão que expressa a natureza da identidade contrastiva”. (OLIVEIRA, 2006, p. 104). Assim, para a afirmação de uma identidade étnica de uma pessoa ou grupo há a necessidade de estar em oposição de outra identidade. Compartilhando da mesma linha de pensamento de Oliveira (2006), Poutignat; Streiff-Fernart (2011), afirmam que a “etnicidade

não se manifesta nas condições de isolamento”. (POUTIGNAT; STREIFF-FERNART, 2011, p. 124). Assim, para que haja identidade étnica é necessário que se tenha o Outro, ou os Outros. E, com isso, relações interétnicas.

Neste trabalho tomamos por base a concepção de relações interétnica defendida por Oliveira (1976), que cunhou o termo para designar “as relações que se dão entre etnias em geral” (OLIVEIRA, 1976, p. 15). Assim, no contexto de nosso trabalho, as relações interétnicas funcionam como mecanismo de mediação das diferentes identidades étnicas presentes no Reisado de Itagibá. E, é através das relações interétnicas que ocorre o jogo de inclusão dos iguais e exclusão dos diferentes.

Uma vez que me propus estudar as identidades étnicas no Reisado, tive a necessidade de buscar compreender como se constituiu este folguedo, ou seja, compreender como se constituiu o mito do Reisado.

Para compreender o surgimento do Reisado é necessário entender o surgimento do cristianismo. O cristianismo teve seu surgimento no oriente médio, mais exatamente, na Judeia com o nascimento de Jesus Cristo. Embora este território tivesse sob domínio político romano, por meio do Rei Herodes. Porém, é na Europa que ele se dissemina. Este processo ocorreu por meio da utilização de um vasto processo de apropriação e incorporação de inúmeros elementos de diferentes origens em seus rituais, como mecanismos de evangelização. Dentre estas incorporações podemos destacar o ritual do Reisado e a criação do Presépio – uma reatualização de dogma cristão.

O Reisado é um folguedo que narra a viagem dos Reis Magos ao encontro do menino Jesus – o Deus Menino, no dizer dos reiseiros. Ele remete às tradições populares existentes na Europa Medieval, tendo sua origem vinculadas à trechos bíblicos que, ao longo dos séculos, foram incorporando novos elementos e, com isso, segundo Torres e Cavalcante (2008), estruturando dramas litúrgicos com finalidades de ensino religiosos cristão. Torres e Cavalcante (2008), afirma ainda que:

O episódio dos Magos do Oriente, desde cedo, tornou-se um dos temas prediletos para efeito de dramatização (*Officium Stellae*). Representações de rituais litúrgicos relativos aos Magos, que, a princípio, eram realizados no interior das igrejas, foram, pouco a pouco, popularizando-se, transportados para os espaços abertos – praças e ruas. (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p. 200).

Com isso, os dramas deram origem aos cortejos religiosos realizados nas ruas e praças das cidades, tornaram comuns em diferentes regiões da Europa, tanto nos espaços urbanos quanto nos espaços rurais conforme nos afirmam Torres e Cavalcante (2008), “bem como grupos peditórios, no âmbito dos povoados rurais que, de casa em casa, levavam a mensagem do nascimento de Jesus Cristo”. (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p. 200).

A passagem bíblica supracitada, que narra o nascimento de Jesus Cristo e a viagem de visitação dos Reis Magos que fundamenta o mito do Reisado traz consigo elementos que remetem   etnicidade. Estes elementos de identidades étnicas podem ser percebidos, por exemplo, nas representatividades do título de Rei para os diferentes grupos presentes no contexto da narrativa. Se para os judeus o título de Rei representava o imperador romano, o governante de sua nação, a autoridade máxima do reino – neste caso, o rei Herodes; para os crist os, o nascimento do Rei, representaria a encarna  o do Deus supremo em Jesus Cristo, ou seja, representa aquilo que Eliade (1992), chamou de Hierofania suprema, que por sua vez, estaria no campo da subjetividade mítica religiosa.

Além desses dois tipos de rei, há a figura dos Reis Magos, que realizaram a viagem para a visitação   manjedoura, que seriam aqueles que tinham grandes conhecimentos da astrologia. Para os persas os “Magos” eram aqueles que os judeus chamavam “escribas”, os gregos “filósofos” e os latinos “sábios”.

Soma-se a estes aspectos étnicos das diferentes representatividades dos Reis, os presentes oferecidos ao recém-nascido: ouro, incenso e mirra, elementos que traziam consigo significados próprios da sociedade de origem dos Reis, ou seja, elementos que demarcam a identidades destes Reis.

Partindo deste ponto de vista, podemos pensar o Reisado como uma manifestação devocional que tem sua origem permeada por elementos étnicos e, conseqüentemente, de relações interétnicas entre estas identidades. Além disso, com o processo de expansão colonialista europeu ocorrido a partir do século XVI, em que buscou impor a ideologia europeia aos povos conquistados, essas práticas foram levadas para diferentes regiões da Terra, entre elas, o Brasil, em que entrou em contato com elementos identitários de diferentes povos, sobretudo de origens africanos e indígenas, e que, recebeu novos elementos em sua celebração, de acordo com as influências de cada região do país.

Não podemos pensar que esse processo de transplantação dos autos litúrgicos com a temática dos Reis Magos dos solos europeus para o Brasil, no período colonial, se deu por acaso, mas sim, como parte de um processo, que tinha determinada intencionalidade – a catequização. Sobre isso, Torres e Cavalcante (2008), declaram que:

Estes utilizavam autos litúrgicos com a temática dos Reis Magos, sob a forma de canto, dança e encenação, no processo de catequese e ensino, tanto dos nativos indígenas como dos próprios colonos portugueses (reinos) e, posteriormente, dos escravos negros. (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p. 201).

Desta forma, o Reisado, assim como os demais autos, tinham fins pedagógicos. Seriam utilizados como meio de mediação catequética no Brasil colônia a ser desenvolvida pelos jesuítas. Assim como não podemos pensar que sua transplantação para o Brasil se deu

por acaso, não podemos pensar, também, que as regiões brasileiras que o Reisado se desenvolveu se deu de forma aleatória. Seu desenvolvimento acompanhou o processo de exploração agrícola e mineral implantado pela colônia, locais onde se desenvolviam os núcleos de povoamento.

Tudo indica que, no início da Colonização, junto aos núcleos de povoamento mais consolidados (Salvador/vilas próximas do Recôncavo, Olinda e, pouco depois Recife, já sob o domínio holandês, Rio de Janeiro/Niterói e São Vicente/São Paulo de Piratininga) moldaram-se as formas iniciais das tradições de Reis no Brasil. (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p. 201).

A partir do ponto de vista de Torres e Cavalcante (2008), estas regiões seriam as regiões que marcaram o início do Reisado no Brasil. Porém, o processo de exploração das riquezas brasileiras se deu por ciclo. Se de início teve como foco a produção de cana de açúcar, com a decadência do mercado açucareiro houve uma corrida para a produção mineral, que resultou numa corrida, tanto dos portugueses e demais europeus, quanto de mão de obra escravocrata para a exploração dos minérios em Minas Gerais.

Nesse contexto, Minas Gerais passou a representar espaço propício para o desenvolvimento dos Reisados, já que em torno das minas passou a surgir os povoados e arraiais.

Na medida em que o povoamento expandiu-se, essas manifestações se ramificaram e se difundiram por todo o território colonizado. Naturalmente, essas tradições que chegaram ao Brasil sofreram, gradativamente, a influência local pela incorporação dos elementos da cultura negra e indígena, através de hibridismos religiosos e culturais, ou seja, como preconizam diversos folcloristas brasileiros, adquiram a “cor local”. (TORRES e CAVALCANTE, 2008, p. 201-202).

Essas influências sofridas, chamadas por Torres e Cavalcante (2008), de “cor local”, foram necessárias para se adequar às peculiaridades locais, haja vista que o Brasil tem um vasto território, fortemente marcado pelas influências dos diversos povos que compôs cada localidade. Embora isso tenha criado variação na forma de manifestação do Reisado de uma região para outra, o objeto central de seu culto é o mesmo – o mito fundador, que narração da viagem dos Reis Magos ao encontro do Menino Jesus.

Historicamente o Reisado tem se estruturado a partir da tradição oral. Por meio dela, sua prática tem sido passada de geração em geração, sem perder a essência de seu mito fundador e se reatualizando a cada instante, ou seja, através do rito do Reisado que se realiza a manutenção do mito, conforme propõe Eliade (1992).

Garzoni (2006), afirma que “a crença na Folia de Reis por todo o Brasil é forte. Ela aparece na maioria das cidades brasileiras. Guardadas as individualidades, as regras gerais são as mesmas” (GARZONI, 2006, p. 60). Este processo de adequação às realidades locais

permitiu a popularização da manifestação entre os brasileiros que, com isso, passou a configurar-se como uma manifestação de cunho popular que, anualmente, ganham as estradas de comunidades rurais e ruas das cidades em diferentes partes do Brasil.

Assim, o Reisado passou a ser conhecido por diferentes nomenclaturas nas diferentes regiões do Brasil, configurando-se como um folguedo popular natalino constituído por grupo de cantorias que, em sua maioria, no período de 24 de dezembro à 6 de janeiro do ano seguinte, apresenta-se de casa em casa, anunciando o nascimento de Cristo através de cântico e danças ao som de instrumentos musicais e animação dos foliões – os reiseiros. (GARZONI, 2006).

No contexto de Itagibá, o Reisado segue esta estrutura e periodicidade, peregrinando de casa em casa, anunciando o nascimento do Menino Jesus e a visita dos reis magos.

■ MÉTODOS

Na realização deste trabalho, utilizou-se como método de pesquisa a HP – Hermenêutica da Profundidade ou Metodologia da Interpretação, desenvolvida por Thompson (2011), como sendo “um referencial que coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação” (THOMPSON, 2011, p. 355).

No âmbito do grupo de Reisado pesquisado, podemos compreender essas formas simbólicas como sendo o conjunto das manifestações subjetivas que o compõe, expressas de diferentes formas, entre as quais destacam o dar, o receber, o retribuir, o tocar, o dançar, o cantar, os objetos rituais e as manifestações religiosas.

Tomando por base esses aspectos das construções simbólicas, e ciente que são construções que precisam de interpretações, houve a necessidade de seguir as três fases da Hermenêutica da Profundidade proposta por Thompson (2011): fase da Análise Sócio-histórica, fase da Análise Formal ou Discursiva e a fase da Interpretação ou Reinterpretação. Além disso, nas diferentes fases houve a necessidade de aplicação de diferentes técnicas de pesquisa. Fato esse, também possibilitado pela HP, já que o próprio Thompson (2011), afirma que em “cada fase do enfoque da HP, uma variedade de métodos de pesquisa pode estar à disposição, e alguns métodos podem ser mais adequados que outros”. Assim, ao longo do desenvolvimento de cada fase do método de pesquisa foram aplicadas técnicas que dialogassem com a HP e que oferecesse as condições necessárias para alcançar os objetivos propostos.

Fase da Análise Sócio-histórica

Considerada a primeira fase da HP, foi utilizada na etapa inicial do trabalho, utilizando como técnica conversas informais com as pessoas que compõem o grupo, através da qual realizei o levantamento das condições de produção e circulação dessas formas simbólicas, estabelecendo assim, um perfil do grupo e, sobretudo, dos participantes do Reisado. Feito isso, fiz uso da entrevista semiestrutura, proposta por Minayo (1994), como mecanismo de mediação entre o entrevistador e o entrevistado, por considerá-la uma técnica que aparenta-nos oferecer melhores condições para o levantamento dos dados, para realizar a coleta de dados sobre os elementos de identidades étnicas desses reiseiros.

Fase da Análise Sócio-histórica

Fase na qual foi feita a análise dos discursos dos meus informantes a partir dos dados obtidos nas entrevistas e conversas informais, na etapa anterior. Segundo Thompson, “os objetos e expressões que circulam nos campos sociais são também construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, p. 2011 369). Assim, há a necessidade de serem analisadas, pois é através dessas construções simbólicas complexas que “algo é expresso ou dito”. (THOMPSON, 2011, p. 369).

Ressalto aqui que, sendo os objetos de etnicidades construções simbólicas, as entrevistas não são capazes de revelá-los, mas, apenas de oferecer indícios de existência dos mesmos. Para alcançarmos o objetivo proposto, tivemos a necessidade de realizar interpretação dos dados coletados. Para isso, lançamos mão da Análise de Narrativa como técnica e, além disso, na condição de pesquisador e participante do Reisado, não posso negar que, por diversas vezes, tive a necessidade de recorrer às minhas memórias para compreender inúmeros elementos apresentados nas entrevistas. Em outros momentos, tive que recorrer a autores que já realizaram estudos sobre a temática para facilitar a minha compreensão de determinados aspectos.

Bastos e Biar (2015), afirmam que a “análise de narrativa mostra-se bastante produtiva para examinar a fala gerada em diferentes contextos, tanto em interações cotidianas, institucionais, em entrevistas de pesquisa e em grupos focais”. (BASTOS; BIAR. 2015. p. 105). Assim, a utilização de tal técnica na análise das falas dos entrevistados funcionou como meio de levantamento dos elementos identitários dos reiseiros e reiseiras de Itagibá.

Fase da interpretação/reinterpretação

Terceira e última fase da Hermenêutica da Profundidade na qual foi realizada a interpretação e reinterpretação das vivências e das representações simbólicas dos elementos

identitários do Reisado para os foliões. Para Thompson (2011), embora a fase da interpretação seja facilitada pela fase da análise formal, elas constituem algo distinto. Enquanto a análise discursiva “divide” para “desvelar” os padrões e efeitos que constituem e operam numa forma simbólica, a interpretação se constrói sobre essa análise e sobre os resultados sócio-históricos.

Segundo ele, a interpretação age por “síntese, por construção criativa de possíveis significados”, muito embora ele nos mostre que “por mais rigorosos e sistemáticos que sejam os métodos da análise formal ou discursiva possa ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado”. (THOMPSON, 2011, p. 375). Assim,

(...) o processo de interpretação vai além dos métodos de análise sócio-histórica e da análise formal ou discursiva. Ele transcende a contextualização das formas simbólicas tratadas como produtos socialmente situados, e o fechamento das formas simbólicas tratadas como construções que apresentam uma estrutura articulada. As formas simbólicas representam algo, elas dizem alguma coisa sobre algo, e é esse caráter transcendente que deve ser compreendido pelo processo de interpretação. (THOMPSON, 2011, p. 375-376).

Partindo desse pressuposto, o nosso papel enquanto pesquisador, exerce uma função de suma importância nessa etapa. Pois, a partir dos dados coletados e analisados nas etapas anteriores, podemos atribuir significados aos mesmos, por meio da reinterpretação dos dados.

É com base nessas concepções propostas de Thompson (2011), na Hermenêutica da Profundidade que discutimos sobre os elementos de identidades étnicas dos reiseiros e reiseiras de Itagibá, buscando compreendê-las, por meio da interpretação e reinterpretação das informações obtidas junto aos nossos colaboradores.

Técnica de Pesquisa

Embora tenhamos lançado mãos de diversas técnicas de pesquisa, a entrevista semiestruturada, proposta por Minayo (2009), pode ser considerada a principal técnica de nosso trabalho. Conforme propõe a autora, ela oferece a vantagem de combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009, p. 64). Assim, por meio da combinação desses dois tipos de perguntas foi possível levantar informações sobre diferentes aspectos do grupo e, sobretudo, sobre os elementos de identidades étnicas e das relações interétnicas presentes no Reisado.

A escolha da entrevista semiestruturada como técnica é justificada ainda por se tratar de um grupo organizado de forma muito simples, não dispo de uma estrutura organizacional e documental. Desta forma, não dispomos de fontes documentais que justifique a existência do Reisado no município. Sua existência é justificada a partir dos relatos orais dos

seus membros, recorrendo às suas memórias ou memórias de outros, sobre os folguedos que existiram no município, tendo eles participado diretamente ou não.

Assim, tivemos a necessidade de recorrer às memórias de seus participantes, já que, conforme Bosi (1994), “a função da memória é o conhecimento do passado que se organiza, ordena o tempo, localiza cronologicamente (...). O passado revelado desse modo não é o antecedente do presente, é a sua fonte” (BOSI, 1994, p. 89). Desta forma, recorrer ao passado por meio da memória dos reiseiros pode ser compreendido como uma rica fonte de compreensão da história e do presente do Reisado de Itagibá, bem como das identidades étnicas que o permeia.

■ RESULTADOS

Se ao ser inserido no contexto brasileiro o Reisado encontrou terreno fértil para o desenvolvimento das relações interétnicas entre os diferentes povos que compõem a sociedade brasileira, adquirindo características específicas em cada região do país; no contexto de Itagibá, o Reisado, de forma semelhante, apresenta-se como o resultado de encontros de identidades, ou seja, como uma conjunção de elementos identitários de diferentes etnias.

Assim, o grupo de Reisado de Itagibá pode ser compreendido como parte de muitas partes, tornando-se possível, em seu ritual, a presença de elementos que remetem a diferentes origens. Por isso, não compreendemos o grupo de Reisado de Itagibá como um grupo étnico, mas sim, como um grupo social que abarca diferentes identidades étnicas.

É no encontro destas diferentes partes que podemos pensar na existência de elementos identitários que remetem à diferentes etnias no interior do mesmo grupo, demonstrando com isso, que os elementos étnicos passaram por transformações, mas que eles continuam presentes no Reisado, como forma de resistência das diferentes identidades étnicas.

Conforme falamos anteriormente, o ritual do Reisado tem sua origem na Europa medieval e fundamenta-se na passagem bíblica que narra o nascimento do Menino Jesus e a viagem dos Magos a seu encontro. Assim, o tipo de Reisado praticado na cidade de Itagibá sob a nomenclatura de Reis Comum – em que um grupo de reiseiros sai em cantoria no giro de folia, anunciando o nascimento de Cristo e a viagem dos Magos – parece ser a forma mais próxima do antigo Reisado europeu. Soma-se a isso, a presença do presépio, também de origem europeia – uma reatualização do seu mito fundador, ou seja, uma representação do dogma sagrado do cristianismo – o nascimento de Jesus Cristo.

O presépio é uma espécie de representação do mito fundador do Reisado – o nascimento do Menino Jesus e a visita dos Reis Magos à Manjedoura, que tem sua criação atribuída à São Francisco de Assis, em Grécio, em 1223 (CASCUDO, sd), que no decorrer da história foi incorporado aos rituais católicos e, consequentemente, ao Reisado. Cascudo

(sd), define-o como sendo um “grupo de barro ou pasta representando a cena de adoração ao Menino Jesus na manjedoura de Belém. São José, Nossa Senhora, os pastores, animais, cercam Jesus Cristo. (CASCUDO, sd, p. 733).

Se no Reis Comum saem apenas os reiseiros em cantoria, no Reisado de Bumba Meu Boi, que constitui a maioria dos reisados realizados em Itagibá, por sua vez, tem como elemento emblemático a figura do Bumba Meu Boi. Cavalcanti (2006), define o Bumba Meu Boi como sendo: “antes de mais nada, o ‘boi’ é um artefato que dança animado por pessoas que dentro dele se enfiam” (CAVALCANTI, 2006, p. 74). Assim, o Bumba meu Boi configura-se na recriação da imagem de um boi, em que se dá vida a um ser inanimado, composto por madeira e tecido e outros objetos, e que, passa a interagir com os foliões, donos das casas e com o público em geral.

Não podemos perder de vista que o município de Itagibá está localizado numa região limítrofe da Zona da Mata com o Sertão, compreendendo uma área que tem como atividade econômica a pecuária com intensiva criação de gado. Assim, no contexto de Itagibá, as figuras do boi e do boiadeiro tornaram-se de grandes significados, tanto no aspecto econômico quanto simbólico.

Pois, além da figura do Bumba Meu Boi, há no município a realização de Reisado em devoção. Ao ser perguntado sobre quais santos eram dedicados a devoção do Reisado, um dos reiseiros responde da seguinte forma: “Era *Cosmes*. Mais aqui era os Cosme mais Damião. A não ser Bom Jesus da Lapa e Boiadeiro, era Cosme” (Altino Muniz). Ponto de vista semelhante ao de Altino Muniz é apresentado pela reiseira Ana Maria, embora ela não apresente a figura do Caboclo Boiadeiro entre os santos devocionais: “Bom Jesus, Bom Jesus, Santa Luzia, que nem seu Zé tem até hoje, Santa Barba, *Corme* e Damião” (Ana Maria).

Estes aspectos permitem-nos pensar numa relação do Reisado a partir dos aspectos religiosos não apenas de origem europeia, mas, também, com a presença da religiosidade afro brasileira. Ser por um lado o Reisado mantém sua essência, culto aos Reis Magos, por outro, amplia seu leque de homenageados para outros santos ou divindades, à quem são realizados Reisados em suas devoções. Este leque abarca tanto santos católicos quanto entidades dos cultos afro-brasileiros. Neste contexto, apresenta-se a figura do Caboclo Boiadeiro. Este, por sua vez, não configura-se como uma entidade clássica do candomblé, mas como uma entidade típica dos cultos umbandistas e dos Candomblés de Caboclos. Assim, pode existir Reisado tanto em homenagem ao Deus Menino quanto à outras divindades, a exemplo de São Sebastião, Cosme e Damião, Boiadeiro, Bom Jesus da Lapa, etc.

É importante ressaltar que o reiseiro Altino Muniz, que, por sua vez, é o principal puxador de Reisado do grupo, teve sua vida profissional ligada à lida com o gado nas fazendas da região, e que, no aspecto religioso, ele tem o Caboclo Boiadeiro como seu santo de devoção,

tendo inclusive, atuou como médium em centros umbandistas da cidade de Itagibá e Ipiatuba por longos períodos. Estes centros eram dedicados ao Caboclo Boiadeiro.

Outro aspecto que não podemos perder de vista, é a figura do boi. Embora existam cultos ao boi em diversas partes do mundo, em se tratando do Bumba Meu Boi, Nina Rodrigues, no livro *Os africanos no Brasil* (2010), afirma que se trata de herança do totemismo africano. O autor afirma ainda que “os Negros importados no Brasil eram todos povos totêmicos”. (RODRIGUES, 2010, p. 199). Assim, o bumba meu boi seria a contribuição africana no Reisado.

Embora Nina Rodrigues (2010), reconheça o domínio totêmico Bantu na África Austral, ele destaca que, em se tratando de manifestações totêmicas no Brasil já não seja possível especificar uma influência especial de determinado grupo negro africano. Já Arthur Ramos, no livro *O negro brasileiro* (1940), considera o culto ao boi como sendo uma reminiscência do totemismo Bantu. Segundo o mesmo autor,

o totemismo de procedência banto, principalmente o *totem do boi*, que sobreviveu de maneira decisiva, no Brasil, reforçado por temas análogos do folclore caboclo dos vaqueiros, de influência ameríndia, em certos pontos do nordeste e centro brasileiros. O totemismo do boi é largamente disseminado entre vários povos bantos onde, em algumas tribos, toma um aspecto francamente religioso (...). Este boi é conduzido processionalmente nesses dias, e festejado com cânticos e certos instrumentos especiais a ele consagrados. (RAMOS, 1940, p. 361-362).

Partindo dos pontos de vistas destes dois autores podemos pensar a presença do bumba meu boi no Reisado de Itagibá como sendo a permanência de elementos identitários africanos que se mantêm até os dias atuais.

Além do Bumba Meu Boi outro elemento emblemático do Reisado pesquisado é o samba. São os tambores que ditam o ritmo da música e da dança do Reisado. Ao ser perguntado sobre o uso do tambor no Reisado Esmerado Sabino nos responde da seguinte forma: “É necessário o tambor, por que se não tiver os instrumentos não pode cantar o Reis do presépio sem nada ou batendo palma, não existe. É obrigação de ter o tambor desde o presépio” (Esmeraldo Sabino). A fala de Esmeraldo Sabino aponta para um encontro de elementos identitários originariamente distintos no ritual do Reisado – o samba por meio do tambor, de origem africana e o presépio de origem europeia.

O samba exerce uma importância tão grande no Reisado de Itagibá que os termos samba e sambador são utilizados, tanto pelos foliões quanto pelo público em geral, para se referirem ao Reisado e aos reiseiros. Desta forma, ser reiseiro é ser sambador, assim como o Reisado é um samba.

Esta importância do samba no Reisado de Itagibá pode ser percebida através da fala de um dos participantes da pesquisa: “O samba é acompanhado do reis. É *malungo* do reis. Tem que ter.” (Abílio José). Na mesma linha de pensamento de Abílio José sobre esta questão, Altino Muniz, afirma que “Não tem reis sem samba, mas tem samba sem reis” (Altino Muniz).

O ponto de vista dos reiseiros, ou sambadores, como também são chamados, vem reafirmar a grande importância do samba no ritual do Reisado, funcionando como estruturador do ritual, que dá ritmo aos cânticos e às danças do Reisado.

A origem do samba, remonta aos antigos batuques negros surgidos no país pela transplantação do povo africano no processo de escravidão transatlântica, no período colonial. Partindo desses pressupostos, podemos entender o samba como uma combinação do canto, do toque e dos movimentos corporais. Este aspecto da música negra também é destacado por Sodré (1998) que ressalta que:

Na cultura negra, entretanto, a interdependência da música com a dança afeta as estruturas formais de uma e de outra, de tal maneira que a forma musical pode ser elaborada em função de determinados movimentos de dança, assim como a dança pode se concebida como uma dimensão visual da forma musical. (SODRÉ, 1998, p. 22).

Ao tempo em que o samba foi desenvolvido, ele ganhou diversas modalidades em diferentes espaços sociais. Aspecto este, apontado por Luís da Câmara Cascudo (sd), em seu Dicionário do Folclore Brasileiro. 10ª ed., ao afirmar que “o samba possui atualmente uma grande variedade de tipos e de formas, nos quadros rurais e urbanos” (CASCUDO, sd, p.799). Estas variedades do samba vão desde o samba rural, chamando também de samba de roda, ao samba urbano, que tem como maior expoente, o samba de partido alto do Rio de Janeiro.

Em se tratando do samba de Roda, o dossiê nº 4 do IPHAN, sobre o Samba de Roda do Recôncavo Baiano (2007), que fundamentou a candidatura do samba de roda à III Proclamação das Obras-Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade, título que foi outorgado pela Unesco em 2005, traz um importante estudo sobre o Samba de Roda do Recôncavo Baiano. O estudo supracitado afirma que “o valor do samba de roda também é ligado por seus praticantes ao seu papel como testemunho de tradições mais que centenárias trazidas ao Brasil pelos africanos escravizados”. (IPHAN, 2007, p. 72). Desta forma, o samba não representa apenas uma dança, mas sim, a manutenção de uma tradição de origem africana existente no Brasil.

Assim como o samba apresenta muitas variedades, o dossiê do IPHAN (2007), aponta para a variedade do samba de roda no estado da Bahia, afirmando que “o samba de roda ocorre em todo o Estado da Bahia. Apresenta inúmeras variações que parecem estar

relacionadas com aspectos ecológicos, históricos e socioeconômicos das diferentes regiões do Estado”. (IPHAN, 2007, p. 17).

■ DISCUSSÃO

Ficou evidenciado que o ritual do Reisado tem uma longa história e, para sobreviver ao tempo houve necessidade de adequar-se às novas realidades, abarcando inúmeros elementos e suprimindo tantos outros, de acordo com as realidades de cada localidade em que foi inserido.

Se na narrativa bíblica que dá origem ao Reisado traz elementos de identidades étnicas e relações interétnicas – estabelecidas por meio da presença das diferentes etnias presentes na narrativa e dos seus elementos identitários, no contexto brasileiro não poderia ser diferente. Aqui ele encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento, mas, também, defrontou-se com elementos identitários de diferentes matrizes étnicas, que se fazia presente no novo território.

Essas diferenças étnicas acentuam-se ao tratar do nordeste brasileiro, sobretudo, da Bahia. Estado com grande contingente populacional proveniente dos grupos étnicos africanos, fruto do processo de escravidão transatlântica. É, a partir daí que podemos pensar nas questões étnicas existentes entre as pessoas do Reisado de Itagibá.

Neste contexto, o Reisado configura-se como um grupo peditório em cantoria devocional, chamado de giro de folia, anunciando o nascimento do Menino Jesus e a viagem dos Magos à manjedoura, estabelecendo trocas simbólicas, ou seja, dádivas, caracterizadas pelas relações de dons e contradons, efetivada pela tríade dar-receber-retribuir. Tida por Sodré (2005), como uma das regras básicas das culturas afro-brasileiras.

Por se tratar de uma manifestação devocional o Reisado está diretamente relacionado à fé. Essa fé é expressa através da diversidade religiosa dos participantes, que, por sua vez, funciona, também, como indicador de pertencimentos étnicos. No âmbito da pesquisa, abarcam desde concepções católicas e do panteão afro-brasileiro às pentecostais e neopentecostais.

■ CONCLUSÃO

Como podemos perceber, no Reisado em estudo, há a presença de elementos que remetem tanto à Europa, quanto ao continente africano. Diante disso, podemos pensar o Reisado de Itagibá como um grupo social que abarca diferentes identidades étnicas de seus diferentes membros – os reiseiros e reiseiras. Nesse processo, não podemos perder de vista, que conforme Oliveira (2003), a identidade étnica se afirma em oposição a outras

identidades. Desse modo, os contrastes entre essas identidades, ocorrem por meio de um jogo de interações entre elas, ou seja, relações interétnicas. Assim, é por meio das relações interétnicas que estas diferentes identidades se estabelecem e, que, torna possível a manutenção da prática do Reisado no contexto de Itagibá.

Agradecimentos

Dedico este trabalho aos Reiseiros e Reiseiras de Itagibá, em especial à Artino, Cobó e Chico Preto (todos in memoriam).

■ REFERÊNCIAS

1. ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na Antropologia brasileira: de Roquette Pinto a Roberto Cardoso de Oliveira**. Editora Universitária UFPE, 2007.
2. BASTOS, Liliana Cabral e BIAR, Liana de Andrade. **Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social**. DELTA, 31-especial, 2015.p. 97-126.
3. BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança dos velhos**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
4. CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10^a ed. Ediouro, Rio de Janeiro, s/d
5. CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. **Tema e variantes do mito: sobre a morte e a ressurreição do boi**. In: MANA 12(1): 69-104, 2006.
6. ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
7. GARZONI, Priscila. **Abre portas para os Santos Reis!: a história da Folia de Reis em São Caetano do Sul**. Fundação Pró-Memória de São Caetano do Sul: São Caetano do Sul. 2006.
8. HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2^a ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.
9. IPHAN. **Samba de Roda do Recôncavo Baiano**. Dossiê IPHAN 4: Ministério da Cultura, 2007.
10. MINAYO, Cecília de Souza, (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
11. MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2009
12. OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. Livraria Pioneira, 1976.

13. OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade étnica, identificação e manipulação.** Sociedade e Cultura, V. 6, N. 2, JUL./DEZ. 2003, p. 117-131.
14. OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo.** São Paulo: UNESP, 2006.
15. POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
16. POUTIGNAT, Phillippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguimento de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Traduzido por: Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
17. RAMOS, Arthur. **O negro brasileiro.** 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
18. RODRIGUES, RN. **Os africanos no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.
19. SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
20. SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.
21. THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
22. TORRES, Lúcia Beatriz; CAVALCANTE, Raphael. **Festas de Santo Reis: aprender é (re) viver.** In: SILVA, René Marc da Costa. **Cultura Popular e Educação: Salto para o futuro.** Brasília: TV Escola, SEED, MEC, 2008. pp. 197-209.

O uso de recursos midiáticos como estratégia didático-pedagógica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para uma educação transformadora e antirracista

| **Amanda Sheylla Dantas de Meneses**
SEDUC - PA

| **Marli Lira Dantas de Meneses**
SEDUC - PA

| **Mábia Aline Freitas Sales**
Instituto Federal do Pará - IFPA

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar o uso de recursos midiáticos alternativos ao livro didático como estratégia didático-pedagógica e sua contribuição no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ele foi desenvolvido a partir da pesquisa de campo realizada através de entrevistas com as professoras das disciplinas de História, Arte e Literatura, uma vez que consta a obrigatoriedade na lei 10.639/2003 do ensino da história e cultura afro nessas três disciplinas. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adriano Gonçalves, localizada no centro urbano do município de Cachoeira do Piriá, no nordeste paraense. A escola dispõe de computadores, projetor de slides (*data show*), televisor, caixa acústica, DVD player, livros didáticos e paradidáticos e microsystem. Já os espaços midiáticos consistem em sala de leitura e sala de computação com acesso à internet. No decorrer da pesquisa percebeu-se certa dificuldade na compreensão de alguns conceitos referentes às questões raciais. Também se observou que os diversos recursos midiáticos são empregados, em sua maioria, de acordo com os preceitos de uma elite dominante subjugando negros e outros grupos étnicos a marginalização e inferioridade social. Tendo como referências autores como Nilma Lino Gomes (2005), Kabengele Munanga (2005, 2019a, 2019b), Stuart Hall (2006), Carlos Hasenbalg (2006), Silvio Almeida (2018) e Flávio dos Santos Gomes (1999, 2006, 2021) que discutem conceitos como: identidade, racismo, preconceito, discriminação, relações de poder, dentre outros procurou-se traçar um panorama das possibilidades de uso dos recursos midiáticos suplementares ao livro didático, como estratégia didático-pedagógica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como promotora de uma educação antirracista transformadora.

Palavras-chave: Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Mídias e Recursos Midiáticos.

RECURSO MIDIÁTICO E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PRIMEIROS OLHARES

A palavra *mídia* é polissêmica, pois assume várias acepções, que perpassam pela comunicação: publicidade, propaganda, marketing, jornalismo; e informática. Etimologicamente, o termo deriva do latim “medium”, que significa meio, canal, ambiente. Entretanto, nos dias atuais seu uso vai muito além dessa ideia, porquanto a “mídia é mais que o ambiente por onde uma mensagem é transmitida, pois influencia comportamentos e percepções.” (PIRES, 2020b, s/p).

O dicionário Oxford define o vocábulo *mídia* como “todo suporte de difusão da informação que constitui um meio intermediário de expressão capaz de transmitir mensagens; o conjunto dos meios de comunicação social de massas”, sendo que esses meios podem abranger “o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, os satélites de comunicações, os meios eletrônicos e telemáticos de comunicação etc.” (DICIONÁRIO OXFORD, 2022, s/p).

Nos Estados Unidos, desde o século XIX, o termo *media* é utilizado para se referir a meios de comunicação. Inicialmente, referia-se a imprensa escrita, sobremaneira os jornais e periódicos, com a invenção do telégrafo e do telefone o termo ganhou notoriedade. No Brasil, durante o século XX, utilizou-se a expressão “meios de comunicação” e “meios de comunicação em massa” para referir-se a imprensa escrita, falada (rádio) e audiovisual (televisão); somente na década de 1990 o verbete *mídia* emergiu com destaque na sociedade brasileira, principalmente associado à informática. (PIRES, 2020b).

Em 1964, o canadense Marshall McLuhan, formado em Artes com doutorado em Comunicação, professor na Universidade de Wisconsin-Madison nos Estados Unidos, após mais de vinte anos de pesquisa na temática, publicou uma obra que revolucionou o conceito sobre mídias, trata-se do livro *Understand media* que em tradução livre significa *Entendendo a mídia*. No Brasil, essa obra foi publicada com o título *Os meios de comunicação como extensões do homem*. (PIRES, 2020a, McLUHAN, 1969).

Enfatize-se que ainda na década de 1960, o professor e intelectual canadense chegou a “definir a mídia como ‘uma extensão de nós mesmos’ e argumentou que deveria ser uma ferramenta confiável e usada até como uma expressão de arte”, ou seja, ele conseguiu notar o potencial que as mídias assumiriam poucas décadas depois. “Ele também disse que as mídias **amplificam ou aceleram processos já existentes**, mudam a escala de associação e que vão muito além do conteúdo.” destaca Raphael Pires (2020b, s/p. Grifo nosso). Na educação, as mídias têm sido utilizadas para facilitar e acelerar o processo de aprendizagem.

Como já dito acima, o uso generalizado da palavra mídia pode confundir o leitor. Assim, está sendo adotado nesta pesquisa, o uso amplo do termo, que tanto pode se referir a mídias computacionais, a mídias digitais, como pode se referir a mídias impressas, como: jornais,

revistas, pôsteres, fotografias impressas, banners e outros meios; e as mídias que fazem uso do áudio e do audiovisual, como: rádio, cinema, televisão, vídeos e músicas de meios não digitais, como os magnéticos. Também se faz uso da expressão “recursos midiáticos” ou “recursos didáticos midiáticos” como alusivos às mídias.

Ademais, dada a onipresença de recursos tecnológicos, diferentes mídias em nossa sociedade, tais como: computadores, notebooks, smartphones, tablet, smartTVs, o tema ganhou espaço também no meio educacional. Nesse sentido, desde 2005 o governo federal, por meio do Ministério da Educação oferta através do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica o curso de “Especialização em Mídias na Educação”, cujo objetivo principal é “proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso.” Contribuindo para “estimular a leitura da imagem, além de apresentar linguagens e formatos dinâmicos e atrativos.” (BRASIL, 2005, p. 12-13).

Esse curso de formação continuada busca qualificar os atores responsáveis pelo processo educacional para fazerem uso, por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) dos mais variados recursos midiáticos, incluindo: transmissões radiofônicas (rádio escola, por exemplo); transmissões de áudio e audiovisuais (*podcasts*, músicas, aulas narradas, animações, slides, vídeo aulas, produções cinematográficas: documentários, curtas-metragens, longas-metragens); recursos midiáticos impressos: livros paradidáticos, obras literárias, jornais, revistas, banners, pôsteres, fotografias e outros; hipermídias digitais que podem ser acessadas via internet: *bloggers*, aplicativos de mensagens instantâneas e tantas outras.

Outrossim, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – um de nossos últimos dispositivos legais inovadores do sistema educacional, introduziu o conceito de Educação Midiática. Segundo o qual, compete às escolas orientarem os educandos quanto ao uso devido das tecnologias de informação e comunicação, incluindo-se as mídias, a fim de orientá-los quanto a diferenciação entre “informação” e “conhecimento”, uma vez que, não raras vezes, a informação é mais casual, enquanto o conhecimento é metódico, mais científico. Segundo a BNCC, “os jovens têm se engajado cada vez mais como **protagonistas da cultura digital**, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação **multimidiática** e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil.” (BRASIL, 2017, p. 61. Grifos nossos).

Esse mesmo texto estatal destaca que “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a **hipermídia**.” (BRASIL, 2017, p. 70. Grifo nosso). Dos dois trechos citados acima, os grifos: *cultura digital*, *multimídia* e *hipermídia*, deixam clara a relevância do tema para a formação dos estudantes na atualidade.

Se por um lado, os recursos midiáticos estão sendo incorporados ao processo educacional com relativa velocidade, por outro lado, no que tange a história e a cultura da África, dos africanos e dos afro-brasileiros ou afrodescendentes, há, de longa data, na sociedade e na educação brasileira um problema grave, pois ainda há pouca inclusão desses temas nas práticas educacionais, ou quando há essa abordagem, os negros são marginalizados, mostrados como inferiores aos não-negros. Uma imagem negativa dos afros prevalece, em detrimento de suas histórias e sua cultura. Assim, faltam representações positivas das pessoas negras nas matrizes curriculares e no sistema educacional brasileiro como um todo. (MUNANGA, 2005). Nesse sentido, a fim de reparar essas injustiças históricas e, fazer-se uma educação das relações étnico-raciais, a lei 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, estabeleceu a obrigatoriedade da abordagem e contribuições positivas do negro na história e na cultura da formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2003).

Esse instrumento normativo, estabelece que a representação do negro na educação deve ir além de sua contribuição no campo do trabalho, valorizando-se também os aspectos: social, cultural, político, religioso, artístico, intelectual etc., destaca o cientista social congolês-brasileiro Kabengele Munanga (2005).

Todavia, em linhas gerais os livros didáticos e, em especial o livro didático de *História do Brasil* ainda trazem uma representação estereotipada do negro. Uma abordagem que mostra apenas a condição de “escravo-coisa” ou “negro-massa”, como pontua Flávio dos Santos Gomes (1999), onde os afros estão em sua maioria associados ao trabalho escravo, a laboralidade. Faltam representações positivas e uma abordagem das imagens, das histórias de superação e de trajetórias de sucesso dos negros. (GARRIDO, 2017). Nessa infeliz abordagem, que perdura, os negros são mostrados como inferiores, mesmo que de forma velada. “Essa noção de inferioridade se estende ao mecanismos sociais de acesso aos bens materiais e culturais”. A persistência dessa concepção de inferioridade leva à discriminação racial, a qual “apoia-se nesta lógica para balizar as relações sociais entre negros e não-negros”. (SEE-MG, 2021, s/p).

Com efeito, as inovações tecnológicas ocorridas ao longo do tempo impulsionam mudanças nos diversos segmentos da sociedade, inclusive no ambiente escolar. A escola, mormente a pública, no que se refere à utilização e instrumentalização de recursos tecnológicos, ainda é incipiente. Ademais, ao se relacionar o ensino de história com a cultura afro-brasileira, esse problema se torna ainda mais grave, uma vez que na prática escolar, em sua maioria, usa-se apenas os livros didáticos, os quais retratam o negro de forma negativa, inferiorizando-os (COSTA, 2005; SILVA, 2005; SÁ, 2010; GARRIDO, 2017; SALES *et al*, 2020).

A historiadora Mírian Garrido (2017), em pesquisa sobre a representação dos negros nos livros didáticos de História do Brasil distribuídos pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio no período de 1997 a 2012, destaca que ainda é prevalecente a imagem dos negros como submissos, apáticos, incapazes de se organizar, incompetentes, ociosos, enfim, como uma raça inferior. Diante disso, cabe aos profissionais da educação, e como linha de frente aos docentes, a missão de buscar/construir materiais didáticos alternativos que possam mostrar outras histórias negras de sucesso. A fim de cumprir esse intento, as mídias e os recursos pedagógicos midiáticos se apresentam como ótima opção para tal fim.

Enfatize-se que o ensino de história e cultura afro-brasileira durante um longo tempo possuía, enquanto recurso midiático, apenas livros didáticos. Em sua maioria, os livros retratam o negro em posição de inferioridade, subserviência e apatia em sua condição de escravo (GARRIDO, 2017). Nesse sentido, a escola corroborou a imagem disseminada na sociedade, sobretudo pelas elites dominantes, contribuindo ainda mais para a desvalorização do negro no âmbito social.

A tônica desse trabalho objetiva analisar como professores de história, artes e literatura utilizam recursos midiáticos no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a fim de suprir a carência deixada pelos livros didáticos no tocante as determinações da lei 10.639/2003, qual seja: mostrar contribuições positivas dos negros para a formação da sociedade brasileira. A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Adriano Gonçalves, localizada na área urbana do município de Cachoeira do Piriá, no nordeste paraense.

Parte-se da ideia de que os professores têm acesso a recursos básicos e, por isso, podem associar o desenvolvimento da temática africana e afro-brasileira de acordo com as especificidades de cada disciplina ao uso desses recursos. Enquanto recurso midiático, a escola dispõe dos seguintes instrumentos e ferramentas: computadores com acesso à internet, um *blogger*, projetor de slides (*data show*), televisor, caixa acústica, DVD player, livros didáticos e paradidáticos, aparelhos de som microsystem, revistas de divulgação científica. Já os espaços midiáticos consistem em sala de leitura, biblioteca e laboratório de informática com acesso à internet.

Nesta pesquisa, utilizou-se uma abordagem qualitativa. De acordo com Antonio Chizzoti (2010, p. 79) na abordagem qualitativa há uma interdependência entre o sujeito e objeto. Nesse sentido, compreende-se que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objeto e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Como pode ser observado, na pesquisa qualitativa todos os participantes são considerados sujeitos que fazem parte de uma dada realidade. Portanto, considera-se que na pesquisa qualitativa o “objeto” (sujeito) está imbuído de significação e relações socialmente construídas.

Foram realizadas entrevistas estruturadas com três professoras pertencentes à unidade escolar. Para Eva Maria Lakatos (2010, p. 180), a entrevista (semi)estruturada, pode ser definida como: aquela em que “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.”

O questionário aplicado é composto de quinze perguntas, as quais abordam quatro eixos principais: a questão das mídias/recursos midiáticos em geral e como recursos didático-pedagógicos; a questão afro, incluindo os conceitos de preconceito, racismo, discriminação racial e identidade e a representação dos negros nos livros didáticos; a relação entre os recursos midiáticos e a questão afro; e sobre a lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade. Para cada professora (História, Artes e Literatura) foram aplicadas perguntas específicas a sua disciplina de atuação.

Foram selecionadas professoras das disciplinas de História, Artes e Literatura, uma vez que consta a obrigatoriedade na lei 10.639/2003 – depois atualizada pela lei 11.645/2008, que passou a incluir também a temática indígena – do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nessas três disciplinas. Assim, a partir da entrevista semiestruturada, foi realizada a análise das falas das professoras acerca da possível relação existente entre os recursos midiáticos e o ensino de história da cultura afro-brasileira. Além disso, desenvolveu-se um estudo bibliográfico acerca da temática.

Este trabalho divide-se em duas partes.

A primeira parte é mais conceitual. Nela, são abordados elementos importantes para a compreensão da temática afro em nossa atual conjuntura, tais como: os conceitos de *identidade*, *preconceito*, *racismo* e *discriminação racial*; por fim, a aplicabilidade da lei 10.639/2003 no espaço escolar e seus equívocos.

A segunda parte é mais prática. Nela, são apresentados os dados da pesquisa, tendo por base as discussões da atualidade acerca da importância da mídia no contexto escolar, traçou-se algumas observações acerca do uso dos recursos midiáticos no ensino da temática afro-brasileira em sala de aula. Assim como, a influência que a mídia exerce na construção da identidade negra em nosso país, principalmente, através dos livros didáticos.

Tendo como pressuposto que a cultura afro-brasileira a partir da lei 10.639/2003 deve ser aplicada na escola com base na indissociabilidade entre educação, diversidade e

igualdade, entende-se que as políticas educacionais devem contribuir para a minimização das desigualdades sociais e práticas discriminatórias no ambiente escolar.

Todavia, a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, isto é, uma educação que supere o racismo, portanto, uma educação antirracista, exige formação adequada de professoras e professores, uma vez que os desdobramentos de uma educação com esse foco ultrapassam os muros escolares e reverberam em toda a sociedade, pois “no âmbito social, a educação das relações étnico-raciais atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico” e estrutural. (SEE-MG, 2021, s/p).

Retornando à questão da mídia, ela também é um elemento essencial para a aprendizagem do ensino atual. Hodiernamente, muitas escolas públicas possuem recursos midiáticos avançados que podem e devem ser usados de forma a contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, com objetivos educativos bem definidos. Não obstante, não se deve esquecer outros recursos mais comuns no espaço escolar, a saber: os livros didáticos e paradidáticos.

Nesse sentido, surge a necessidade de problematizar a relação existente entre mídia e cultura afro-brasileira e contribuir para a difusão dos estudos referentes à temática, uma vez que os mesmos são escassos em nosso país, pois, como se sabe, os recursos midiáticos presentes na escola são os mais variados. No entanto, a forma como são utilizados pode, ou não, torná-los aliados na luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial, bem como, colaborar com a construção/afirmação da identidade negra entre discentes pretos e pardos (MUNANGA, 2019b).

■ JOGO DAS RAÇAS: UMA RELAÇÃO DE PODER

No Brasil, diferente de outras nações – como Estados Unidos e África do Sul, por exemplo, onde houve/há uma segregação racial explícita – devido as relações raciais historicamente construídas, ainda é muito comum a ilusória ideia de que aqui se vive uma “democracia racial.”¹ Essa ideia errônea, concebe a sociedade brasileira como palco de uma igualdade racial, onde não há conflitos nas relações raciais, por isso mesmo, essa teoria é conhecida como o “mito da democracia racial.”

Esse mito constitui, ideologicamente, o discurso de harmonia entre as raças. Essa ideia, contrapõe-se à realidade de segregação, marginalização e desigualdades existentes

1 Para ilustrar, cita-se a obra do norte-americano Donald Pierson, que durante 1935-1937, realizou pesquisa em Salvador na Bahia, da qual reuniu uma grande massa de dados a partir do acompanhamento das atividades culturais da população negra, além de entrevistas e questionários. Sua intenção foi proceder um estudo objetivo das relações de raça, tendo como quadro de referências o das relações raciais na sociedade norte-americana, com a qual estava familiarizado. E foi justamente a suposta ausência de preconceito/conflitos raciais no Brasil que chamou sua atenção. Cf. PIERSON, Donald. **BRANCOS E PRETOS NA BAHIA: Estudo de contato racial**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

em nosso país. E nega o racismo, o preconceito e a discriminação racial, que são velados, epistemológicos, sistêmicos, institucionalizados e estruturais, conforme destaca Silvio de Almeida (2018).

Dessa forma, a compreensão do mito de democracia racial é de fundamental importância para o entendimento desta pesquisa, uma vez que está diretamente relacionado às construções étnico-raciais, bem como exerce influência nas relações midiáticas (propagandas, publicidades, novelas, séries, minisséries) as quais insistem em mostrar o povo negro e outros grupos étnicos/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida, estereotipada e equivocada (GOMES, 2005).

De acordo com a socióloga Nilma Lino Gomes (2005, p. 57), o mito da democracia racial pode ser entendido como “uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil, como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidades e de tratamento.” Para a autora, a proliferação do mito atendia a propósitos bem definidos na estrutura socioeconômica.

De um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídas sobre esse grupo racial. Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio-racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais. (GOMES, 2005, p. 57).

O discurso de democracia racial desemboca na ideia de que em nosso país não existe racismo, nem discriminação racial, e as relações étnico-raciais são harmônicas. Logo, as desigualdades sociais e econômicas não seriam uma questão de cor, pois, negros e brancos podem igualmente ascender socialmente. Sobre esse discurso falacioso destaca Kabengele Munanga:

Para muitos, o Brasil não é um país preconceituoso e racista, sendo as violências sofridas pelos negros e não brancos em geral, apenas uma questão econômica ou de classe social, que nada tem a ver com os mitos de superioridades e de inferioridade racial. Nesse sentido, os negros, indígenas e outros não brancos, são discriminados porque são pobres. Em outros termos, negros e brancos pobres; negros e brancos da classe média; negros e brancos ricos (não sei quantos negros ricos tem nessa sociedade), não se discriminam entre si, tendo em vista que eles pertencem todos à mesma classe social. Uma bela mentira! (MUNANGA, 2019a, s/p).

Nesse mesmo sentido, o sociólogo argentino Carlos Hasenbalg analisando a relação entre a discriminação e as desigualdades raciais na sociedade brasileira pontua que

O mito da democracia racial não só implicou uma reconstrução idílica do passado e a persistência do clientelismo, como foi também sustentada pelas realidades sociais do período republicano inicial – a falta de discriminação legal, a presença de alguns não-brancos, dentro da elite e a ausência de conflito racial declarado. Por sua vez, a comparação frequente dessas realidades com a situação racial de outras sociedades, particularmente os Estados Unidos, ajudava a modelar a auto-imagem favorável dos brasileiros com referência as relações raciais. (HASENBALG, 2005, p. 251).

Para Nilma Gomes, a difusão de uma democracia racial no país servia aos propósitos das elites que se encontravam no poder, enfatize-se, elite de homens brancos. Segundo a autora, “era conveniente para o poder e para o Estado autoritário divulgar para o Brasil e para o mundo uma visão romântica das relações raciais aqui existentes, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica vivida por negros, índios e brancos em nossa sociedade.” (GOMES, 2005, p. 58).

Os princípios mais importantes do mito da democracia racial são a “ausência do preconceito e da discriminação racial no Brasil e, conseqüentemente a existência de oportunidades econômicas e sociais iguais para brancos e negros.” (HASENBALG, 2005, p. 251). Assim, o mito da democracia racial enraizou-se na sociedade brasileira. Baseado em ideias preconcebidas e estereótipos, definiu-se no meio social o que é ser brasileiro. É neste sentido que Wilma de Nazaré Baía Coelho e Rebeca Pereira Cabral (2008, p. 30-31) destacam que

A ideia da harmonia – cara ao mito – constituía o cancionário popular, o conteúdo histórico dos livros didáticos e da Educação Fundamental e a identificação do ser brasileiro. Romper com ela, romper com o mito, portanto não era tarefa fácil. A hierarquia estabelecida pelo mito elege o branco/europeu como o ápice da escala e, assim, como o arquétipo a ser alcançado. A ideologia do branqueamento, desdobramento que é do mito, encaminha a negação dos demais elementos, associados que estão à subalternidade.

Na luta contra o racismo e a desmitificação da “democracia racial” encontra-se o *Movimento Negro*. Este possui um papel fundamental, uma vez que, desnuda os problemas sociais frente a uma sociedade que acredita na igualdade de oportunidades e camufla anos de escravidão e exclusão social.

Nesse sentido, o sociólogo francês Michel Wieviorka, um dos criadores da Teoria da Mudança Social, assevera que dentre os vários grupos sociais/raciais existentes nas sociedades modernas, a exemplo da brasileira, o que mais encontra dificuldade para migração/ascensão social são os negros. Dentre os fatores que atuam limitando essa migração social os principais são o racismo e o preconceito racial (WIEVIORKA, 2007).

Esse mesmo autor, coloca a reestruturação das instituições e a educação como as forças motrizes para a efetivação da mudança social. Nesse aspecto, os movimentos negros foram fundamentais para se reestruturar esses dois vetores de promoção social, embora as mudanças almejadas ainda estejam em curso e muito se deva modificar.

De acordo com Carlos Hasenbalg, o branqueamento e o mito da democracia racial são produtos intelectuais das elites dominantes brancas, utilizados como armas ideológicas. Com isso, busca-se difundir a concepção de igualdade e evitar conflitos raciais. Para o autor, “o ideal de branqueamento, já presente no pensamento abolicionista não só era uma racionalização *ex post* do avançado estágio de mestiçagem racial da população do país, como também refletia o pessimismo racial do fim do século XIX.” Esse mesmo autor continua pontuando que, o atraso econômico brasileiro segundo o *mito*, estava intimamente relacionado à apatia, a indolência e a imprevidência, características da população de cor. Nesse sentido, “as suposições racistas do ideal de branqueamento eram que a superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros resolveriam o problema racial brasileiro.” (HASENBALG, 2005, p. 247).

De acordo com Antonio Sérgio Guimarães (2004, p. 271), “o embranquecimento pode ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos negros, sobretudo, intelectuais, eram sistematicamente assimilados e absorvidos às elites nacionais brasileiras.” Ademais, conforme destaca Carlos Hasenbalg o branqueamento teve um forte cunho ideológico. Com o firme propósito de dar legitimidade e ocultar uma desigualdade existente na época, o branqueamento tornou-se uma arma poderosa nas mãos das elites dominantes.

Se o ideal de branqueamento transformou-se na sanção ideológica do contínuo de cor desenvolvido durante a escravidão, o mito da “democracia racial” brasileira é, indubitavelmente, o símbolo integrador mais poderoso criado para desmobilizar os negros e legitimar as desigualdades raciais vigentes desde o fim da escravatura. (HASENBALG, 2005, p. 247)

A ideia de uma falsa democracia racial no Brasil contribuiu para: mascarar as desigualdades sociais e a marginalização da população negra, bem como defender a superioridade dos brancos. Como resultados desse processo histórico de falseamento da situação dos negros continuam a ser utilizados conceitos de maneira não muito clara, de maneira a reproduzir a incompreensão de nossa realidade étnico-racial. Pode ser observada a dificuldade no cotidiano escolar e, até mesmo, o equívoco no uso dos termos como: racismo, preconceito e discriminação.

■ EM TORNO DE ALGUNS CONCEITOS

Corriqueiramente, ouve-se falar que pessoas sofreram preconceito ou foram alvos de discriminação e racismo. No entanto, em sua maioria, esses termos são utilizados sem muita clareza e distinção. Como visto na fala de uma professora entrevistada. Ao ser indagada acerca de qual desses conceitos é mais comum na sociedade brasileira. Ela respondeu asseverando:

Eu acredito que seja o preconceito porque vem incluir não apenas o negro, mas o pobre, o deficiente físico, o idoso, todas as pessoas que estão à margem da sociedade, então, por isso, acredito que o **preconceito** no Brasil ele é mais intenso que a **discriminação** e o **racismo**, porque a partir do preconceito haverá a discriminação e ainda assim, e também o racismo.²

Para Maria Aparecida Silva Bento (1992), psicóloga, doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano, a associação da discriminação como produto do preconceito, está relacionada ao mito da democracia racial. Com efeito, para a entrevistada, o preconceito encontra-se no cerne da questão racial e, a partir dele desencadearia a discriminação e o racismo. Sobre a relação entre esses três conceitos, Nilma Lino Gomes destaca que “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (GOMES, 2005, p. 55). Nas palavras dessa pesquisadora, preconceito e racismo estão mais na seara do teórico, enquanto a discriminação racial está imersa no campo da prática. Ademais, essa mesma autora pontua que o racismo é um conceito ambivalente, pois, a um só tempo, é um comportamento, portanto é ação/prática, e por outro lado é um conjunto de ideias e imagens – logo teoria – referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.

Além do mais, também se pôde ver os termos sendo compreendidos como indissociáveis.

(...) tanto o **preconceito** como a **discriminação** e o **racismo** são coisas que estão na nossa sociedade. Não tem como separar uma coisa da outra ou de falar de preconceito sabendo que a nossa sociedade foi construída através de culturas em detrimento da outra. **Pra mim, o preconceito e a discriminação não tem uma diferença, principalmente no ambiente escolar**, tanto que a gente percebe o racismo. Pra mim não tem essa diferença.³

Essa dificuldade em classificar os termos prejudica o entendimento das diversas formas de sujeição dos negros do Brasil. Se não sabemos o que aflige os negros, como podemos

2 Entrevista concedida pela professora de Artes: depoimento [10 dez. 2010]. Grifos das autoras.

3 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]. Grifos das autoras.

combater as diferentes formas de exclusão. Pois, “os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações sociais”. (GOMIES, 2005, p. 39).

De acordo com o *Glossário de termos e expressões anti-racistas*, o racismo pode ser entendido como uma “doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior.” (BRASIL, 2006, p. 222).

Para Nilma Gomes, o racismo pode ser compreendido como uma ação embasada por sentimentos negativos em relação à outra pessoa, ou um determinado grupo. Essas ideias preconcebidas podem estar vinculadas também a uma imagem de superioridade. De acordo com a autora, o racismo baseia-se na existência de raças superiores e inferiores, bem como nas relações de dominância e sujeição. (GOMES, 2005, p. 39).

Como se pode observar, o racismo está atrelado a uma hierarquização. Utilizado de forma a submeter determinados grupos à dominação. O racismo atua como mecanismo ideológico tendo como pressuposto características físicas e imagens pré-concebidas. Por outro lado, o preconceito pode ser entendido como

Um julgamento negativo prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo (...). Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito inclui a relação entre pessoas e grupos humanos. Ele inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro. (GOMES, 2005, p. 54).

Como se pode observar, o preconceito racial faz parte do nosso cotidiano, seja através da mídia, das anedotas, ou até mesmo dos cargos que ocupam na sociedade. Porém, como destacado por Nilma Gomes (2005, p. 54), “o preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente”. Logo, o preconceito pode e deve ser combatido, uma vez que não é de caráter genético, inato, mas social, portanto construído, adquirido, aprendido e apreendido.

Por seu turno, a discriminação racial, segundo a mesma autora, consiste na efetivação do preconceito, como a prática do racismo. Em suma, a diferença entre preconceito e discriminação implica sempre na ação de uma pessoa ou grupo contra outra pessoa ou grupo de pessoas. Assim, pode-se dizer que o preconceito é teórico, é pensamento, enquanto a discriminação é prática, é ação. Entendidos dessa forma, a fala da professora de Artes está correta quanto a esses conceitos.

Ademais, observa-se que fatores externos servem como parâmetros no estabelecimento de graus de inferioridade e superioridade. Esses elementos atuam diretamente na

construção das relações sociais e étnico-raciais e, por conseguinte, na formação da identidade individual e social.

Para o cientista social inglês Stuart Hall, a identidade pode ser compreendida como “algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento.” (HALL, 2006, p. 38). Sobre essa temática, para a pesquisadora Nilma Lino Gomes, a identidade refere-se às relações sociais, ou seja, a ação do indivíduo sobre o espaço em que vive e com os outros. Além disso, a identidade “indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (GOMES, 2005, p. 41).

Para Stuart Hall (2006, p. 47) no mundo moderno, “as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural (...). Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial.” Assim, a identidade envolve aspectos culturais, bem como sociais, políticos e históricos. Pois, um grupo difere dos demais a partir desses elementos.

No que tange a identidade social, o sujeito a constitui a partir de suas vivências sociais, pois, é “no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais. Todas elas e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sociais, de nacionalidade”. (GOMES, 2005, p. 42). Fica então claro, que não existe apenas uma, mas, diferentes identidades sociais.

Com a multiplicidade das representações sociais e sistemas de significação, as identidades tornam-se variadas. A identificação por uma determinada identidade pode ou não ser algo temporário. Nesse sentido, compreende-se que a identidade não é algo completo, unificado, mas, passível de transformações. A identidade do sujeito deixa de assumir um caráter individualista para adotar uma postura coletiva com representações sociais. O meio social é um fator primordial na relação com a identidade. Em relação a esse aspecto Hall (2006) destaca que, com a complexidade das sociedades modernas, estas adquiriram uma forma mais coletiva e social. Baseadas nessas novas concepções de sociedade, as teorias clássicas que antes se restringiam aos direitos individuais, passaram a abranger as grandes massas da sociedade.

Na concepção de identidade na pós-modernidade Stuart Hall destaca que o “sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” (HALL, 2006, p. 12).

No que concerne a identidade negra, esta pode ser compreendida como “uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005, p. 42). De acordo com Hall,

É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. (...) a diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente – pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc., como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro. (HALL, 2006, p. 62-63).

Para compreendermos acerca da construção da identidade negra é preciso entender outro elemento, o conceito de raça. Para Wieviorka, “a ideia de raça justificou *avant lettre*, não apenas o desprezo, mas também e, sobretudo, práticas de exclusão, destruição, dominação e exploração a tal ponto que é possível interrogar-se sobre o caráter histórico do fenômeno.” (WIEVIORKA, 2006, p. 165).

Nesse contexto, o termo raça assume inúmeras significações. Inicialmente o termo raça restringia-se apenas ao conceito biológico de raças humanas, utilizados como instrumentos de dominação. Com o desenvolvimento de estudos referentes às questões étnico-raciais, a definição de raça passou a assumir um caráter social, cultural, por isso, melhor representado pelo termo étnico-racial.

De acordo com Nilma Gomes o termo raça empregado pelo movimento negro e por alguns sociólogos possui uma conotação social e política. Além disso, o racismo e a discriminação existentes em nosso país não se dão apenas nos aspectos culturais, mas, em sua relação com os aspectos físicos definidos a partir de características corporais, como a cor da pele, cabelo, dentre outros.

Neste sentido, o termo raça ainda é mantido no meio social com o objetivo de revelar a existência no Brasil de uma forma sutil, mas, ainda bastante eficaz de discriminação racial. Por conseguinte, a identidade negra foi erguida em bases preconceituosas alicerçadas a um passado de exclusão e degradação humana.

Para Leila Hernandez a utilização da noção de brancos e negros empregadas para nomear os europeus colonizadores e os africanos colonizados, contribuiu para a dupla servidão dos negros, no mundo do trabalho e como ser humano. Nesse contexto de inferioridade racial “(...) o negro marcado pela pigmentação da pele, transformado em mercadoria e destinado a diversas formas compulsórias de trabalho, também é símbolo de uma essência racial imaginária, ilusoriamente inferior. (HERNANDEZ, 2008, p. 23).

Assim, compreender as relações históricas imbuídas no conceito “raça” possibilita-nos criar mecanismos de combate ao racismo no país. Como pode ser observado, nas duas últimas décadas diversas políticas públicas foram criadas, dentre elas políticas educacionais que: visam a educação para a promoção da igualdade racial; para a minimização das desigualdades raciais; uma educação que supere o racismo e a discriminação racial; uma educação antirracista; enfim, uma educação para a promoção das relações raciais, sociais e étnico-raciais.

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 (11.645/2008) NO ESPAÇO ESCOLAR

No combate às desigualdades raciais foram criadas inúmeras leis no sentido de garantir condições de igualdade aos diferentes grupos formadores da população brasileira. No âmbito das políticas educacionais de igualdade racial, destaca-se a lei federal nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, a qual foi atualizada cinco anos depois pela lei nº 11.645 de 10 de março de 2008, a qual torna obrigatório nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africana.

Apesar de ter sido criada em 2003, sua aplicação nas escolas ainda é incipiente. O próprio entendimento acerca do que trata a lei ainda é bastante obscuro para muitos professores. Como se pode observar na fala da entrevistada, ao ser questionada acerca da lei, a qual afirma que “(...) essa lei fala sobre a questão das etnias raciais, onde está falando que nós temos que tá dando atenção também não só pela questão do negro, mas, também pela questão dos asiáticos, do indígena, do europeu, até dos homossexuais, a mulher (...)”.⁴ Nota-se que a professora não conhece com clareza a disposição legal, uma vez que a lei é taxativa, referindo-se apenas a história e cultura afro-brasileira e africana.

Também se observou um equívoco realizado entre a lei 10.639/2003 e os documentos legais referentes à legislação penal no combate ao racismo. Para a entrevistada, “a lei (...) vai justamente tratar da questão afro, pra defender o negro.” Afirma ainda sobre “a questão que o negro não pode ser, ele não pode ser agredido verbalmente, não pode ser xingado, ou seja, essa lei vem justamente pra proteger, pra defender o negro no Brasil, se as pessoas desobedecerem a lei estarão cometendo crime.”⁵ Essa fala da professora é um equívoco, não porque o racismo e a discriminação não sejam crimes, entretanto não é isso que assegura a lei 10.639, a qual estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas aulas de histórias, artes e literatura, onde o negro

4 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

5 Entrevista concedida pela professora de Literatura: depoimento [12 dez. 2010]

deve ser valorizado, através de representações positivas dos afros e sua importância para a formação da sociedade brasileira.

Contudo, dentre as três professoras entrevistadas somente uma conseguiu explicar corretamente do que trata a lei, apesar de faltar incluir em sua fala a questão do indígena. Para ela, a lei “trata da inclusão, nas disciplinas, da temática afrodescendente no currículo escolar, de forma geral, não apenas na disciplina de arte, mas nas demais disciplinas.”⁶

No que se refere à inserção da temática afro nos conteúdos abordados nas disciplinas e o uso dos recursos midiáticos como instrumento dos professores, a percepção dos professores é bastante limitada. Como se pode observar, há uma dificuldade em aprofundar a relação entre essas duas temáticas.

Para a entrevistada, a temática afro pode ser trabalhada em arte, pois, “você pode tá abordando a questão do negro através da música, através do desenho, da imagem, do teatro, da dança” ou ainda “através de várias manifestações artísticas, da cultura do povo brasileiro”.⁷

No que concerne à disciplina de História, o conteúdo afro é abordado, precipuamente, através das relações de trabalho, onde o negro é retratado como um escravizado (SALES *et al*, 2020). A professora em sua abordagem em sala de aula remete a imagem no negro-escravo. Porém, aponta-o como detentor do poder, uma vez que possuía, ou melhor, consistia em mão-de-obra essencial para os modos de produção.

Quando se fala da formação do povo brasileiro, eu venho sempre trazendo para o cotidiano dos alunos, começo a falar da questão do trabalho que foi importante. Nós temos que falar do trabalho, por exemplo, como na época do açúcar as pessoas viam o negro só como escravo, como mão-de-obra e eu tento mostrar o outro lado, um outro papel que o negro já que ele, ele era uma pessoa fundamental ele que tinha poder, inteligência nas mãos deles, porque ele manipulava todos os equipamentos. Então, eu tento mostrar o outro lado dentro do conteúdo de história não o negro que só fazia os trabalhos pesados, mas mostrar que era ele que fazia todos os trabalhos, inclusive vários trabalhos que precisam de muita inteligência. Então, ele tinha uma outra importância. Tem que começar a ter um outro olhar não só como mão-de-obra escrava como aquele que fazia os piores trabalhos.⁸

Nota-se que a imagem do negro ainda está muito atrelada ao trabalho e a escravidão, ou seja, ao escravo-coisa (GOMES, 1999). A diacronicidade estabelecida entre negro/escravo perpetua-se nas escolas através de conteúdos estanques e restrito a uma única vertente da história do negro no país. Considerando que o conteúdo que envolve o negro envolve não somente a história da escravidão no Brasil, mas também a própria história da

6 Entrevista concedida pela professora de Artes: depoimento [10 dez. 2010]

7 *Idem*.

8 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

África em suas relações internas e externas, restringir a história do negro ao trabalho, a escravidão ou ao suprimento da necessidade de mão-de-obra é omitir a sua importância em um contexto mais amplo.

Em se tratando da História do Brasil, o negro fazia muito mais que trabalhar. Ele desenvolvia vários tipos de trabalhos, desde os mais pesados aos mais leves, sem falar das relações amistosas que muitos desenvolviam com os seus senhores, podendo galgar novas posições que não somente a função de trabalhar na lavoura de açúcar no período colonial. É preciso enfatizar que durante o período de escravidão, para além do trabalho, o povo negro tinha vida social, vida religiosa, vida artística. Eles realizavam danças, festas, jogos, momentos de diversão, de lazer – como a festa do Entrudo, uma festa de rua que é considerada precursora do carnaval moderno – celebrações religiosas, confeccionavam artefatos artísticos, casavam-se, realizavam festas de aniversário, batizavam seus filhos ou não, dependendo da religião que praticavam, estudavam, aprendiam a ler e escrever, faziam faculdade, tornaram-se engenheiros, advogados, doutores, escritores (KARASCH, 2000; FERREIRA, 2000; GOMES; NEGRO, 2006; DORING, 2020; GOMES *et al.*, 2021).

Quanto aos conteúdos da disciplina de literatura, o negro aparece relacionado às questões sociais. Assim, como destaca a entrevistada, “(...) a questão do negro, é bem visível na terceira geração romântica, onde Castro Alves, que é o nosso maior representante, que foi o primeiro poeta a se preocupar com questões sociais, principalmente do negro”.⁹

O conteúdo afro pode ser abordado de forma a proporcionar, por meio do ambiente educacional, uma visão ampla acerca da inserção dos negros na história do Brasil. Seja na arte, na história ou na literatura o negro pode ser representado em suas múltiplas participações, que vão muito além do trabalho, como as outras manifestações que lhe são inerentes, como os aspectos da vida social, cultural, religiosa. De acordo com a lei 11.645/2008

Art. 1º (...)

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, **resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política**, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008, grifo nosso).

9 Entrevista concedida pela professora de Literatura: depoimento [12 dez. 2010]

Com base nas considerações levantadas acima, outro aspecto importante no estudo da lei é a contribuição da cultura afro e indígena para a formação do povo brasileiro. A esse questionamento destaca-se a fala da professora de História. Segundo ela,

Pra mim, ela [a lei 10.639/03] influenciou em tudo. Pra mim, ela influenciou tudo. Todos tiveram o seu papel de influência. Só que por muito tempo, o europeu ficou no centro, no centro de toda a abordagem histórica, de todo o conhecimento (...). Eu acredito que é uma influência assim, de uma imensidão que fica pra falar agora nesse momento da construção da sociedade não dá pra não falar hoje do negro de tá mostrando essa importância, essa influência que nós temos hoje na construção tanto o europeu como o indígena como o negro, como eu falei no início, o negro, ele foi marginalizado.¹⁰

Essa influência também pode ser vista nos aspectos culturais em que “o negro, ele contribuiu nessa nossa cultura brasileira.” Nesse sentido, “se você for perceber tanto na culinária, quanto na cultura, quanto na linguagem, em tudo, hoje nós temos essa influência negra e que deu suporte para a formação do povo brasileiro.”¹¹ No entanto, a entrevistada ainda não consegue perceber uma forte presença positiva dos negros nos canais midiáticos.

A percepção dos professores em torno da aplicabilidade da lei já perpassa pelo reconhecimento da importância do negro na sociedade brasileira. Portanto, alguns aspectos referentes à sua participação social, econômica são aparentes nas falas, o que pode ser considerado um avanço nas políticas voltadas para este grupo social.

RECURSOS MIDIÁTICOS E RELAÇÕES RACIAIS: UMA CONEXÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A mídia – múltiplos meios de comunicação e informação – na conjuntura atual tem um papel fundamental no ambiente escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação a escola deve promover o conhecimento das várias linguagens que norteiam o mundo da informação tendo em vista “a compreensão dos fundamentos científico-metodológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, s/p).

Nessa perspectiva, a mídia pode atuar no sentido de favorecer a apreensão de novos conhecimentos aliados a uma reflexão crítica da realidade étnico-racial brasileira. Ela aqui é considerada como mídia impressa e eletrônica. A mídia impressa abrange todo veículo de comunicação que utiliza a “palavra” impressa para transmitir mensagens, tais como os jornais, revistas, livros didáticos, paradidáticos e literários. A mídia eletrônica ou digital compreende

10 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

11 Entrevista concedida pela professora de Literatura: depoimento [12 dez. 2010]

os veículos/meios de comunicação como os aparelhos de som, rádio, televisão (DIZARD JUNIOR, 2000) e tudo que deriva do uso de computadores e da eletrônica digital como a internet e todas as suas facetas.

No ambiente escolar, os recursos midiáticos podem ser desde filmes, documentários, ou mesmo as pesquisas realizadas no laboratório de informática, geralmente estão associados às imagens como mecanismo de construção do conhecimento. No que tange ao ensino da história e cultura afro, podem ser utilizados os mais variados recursos midiáticos com o objetivo de problematizar as questões históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que envolvem o universo afro.

Ao se falar sobre mídias, referimo-nos às relações de poder. As relações sociais, raciais e de gênero estão intimamente relacionadas às questões de poder, sendo que o mesmo pode ser compreendido como “a capacidade de agir para alcançar os próprios objetivos ou interesses, a capacidade de intervir o curso dos acontecimentos e em suas consequências”. (THOMPSON, 1998, p. 21).

De acordo com o sociólogo norte-americano John Thompson, especialista no estudo da influência das mídias na formação das sociedades contemporâneas, existem cinco formas de poder: econômico, político, militar, coercitivo e simbólico. Essas formas de poder contribuem para a construção da sociedade, bem como as representações sociais. O poder cultural ou simbólico está mais diretamente associado aos recursos midiáticos, uma vez que a mídia, muitas vezes, reproduz os valores sociais habituais a fim de atingir o seu reconhecimento, seja o rádio, a televisão ou a internet.

Assim, se a base da história do negro na história do Brasil está assentada no mito da democracia racial, certamente o papel da mídia será reafirmar as práticas corriqueiras ainda que sob o lema de que todos são iguais. A relação entre a imagem do negro e a mídia é construída em bases simbólicas. Assim, destaca-se que

A atividade simbólica é característica fundamental da vida social, em igualdade de condições com a atividade produtiva, a coordenação dos indivíduos e a atividade coercitiva. Os indivíduos se ocupam constantemente com as atividades de expressão de si mesmos, em formas simbólicas ou de interpretação das expressões usadas pelos outros; eles são continuamente envolvidos na comunicação uns com os outros e na troca de informações de conteúdo simbólico. (THOMPSON, 1998, p. 24).

O poder simbólico utiliza os mais variados instrumentos. Dentre esses instrumentos, encontram-se meios capazes de fixação e transmissão de um determinado conhecimento, bem como habilidades e competências do denominado capital cultural. Há também o capital simbólico com o prestígio acumulado, o reconhecimento e o respeito tributados a alguns produtores ou instituições.

No que se refere à imagem do negro, essa sempre esteve associada à subserviência. Os negros, via de regra, assumiam papéis subalternos e de desvalorização social. No entanto, para a professora de história, a imagem do negro pode assumir outro caráter a partir da imagem.

(...) eu trago pra sala de aula os exemplos das novelas. Hoje nós conseguimos tá enxergando o negro dentro da mídia, hoje já com outros papéis não mais só como empregado doméstico, motorista, ou jardineiro. Com outras oportunidade, já temos inclusive modelos, já temos até uma Helena negra na novela. A mídia ela ajuda muito isso, quando o aluno negro tem esse contato com essa mídia ele pode tirar até referência pra eles mesmos, mostrando que ele é capaz de chegar em lugares de poder também. Por quê, não?¹²

Como observado na fala da professora de História, a mídia contribui na construção de identidade, identificação e de referência para os sujeitos. No entanto, não raras vezes, através de mecanismos psicológicos poucos explícitos, a mídia é utilizada na manipulação social e cultural através dos diversos símbolos utilizados. Na produção de formas simbólicas os indivíduos se servem destas e de outras fontes para realizar ações que possam influenciar nas relações sociais, pois, “muito do poder ‘moderno’ nas sociedades democráticas é mais persuasivo e manipulador que coercitivo (uso da força) ou incentivador, tal como a emissão explícita de comandos, ordens, ameaças e sanções econômicas” (DIJK, 2008, p. 89), destaca o linguista holandês Teun Adrianus van Dijk, especialista em análise do discurso.

No que tange as relações entre as raças, o poder simbólico possui um papel preponderante. O racismo, o preconceito, dentre outros elementos que figuram em nossa sociedade, estão alicerçados em bases simbólicas, via de regra, veladas. Para van Dijk, as formas de poder estão marcadas por relações de dominância de uma elite. Frequentemente, esses processos de dominação estão alicerçados nos discursos e processos comunicativos em que

O abuso de poder não apenas envolve o abuso de força, por exemplo, em uma agressão de policiais contra jovens negros, e pode não resultar meramente no cerceamento da liberdade de um grupo específico, mas também, e de modo crucial, pode afetar as mentes das pessoas. Isto é, através de um acesso especial ao discurso e à comunicação públicos bem como de um controle sobre eles, os grupos ou instituições dominantes podem influenciar as estruturas do texto e da fala, de modo que, como resultado, o conhecimento, as atitudes, as normas, os valores e as ideologias dos receptores sejam mais ou menos indiretamente afetados tendo em vista o interesse do grupo dominante. (DIJK, 2008, p. 88-9).

12 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

As formas de poder de uma elite dominante ultrapassam o uso da força física. Utilizam instrumentos tal como o discurso e a comunicação de acordo com seus interesses. Os discursos, por sua vez, atuam concomitantemente com a mídia para justificar as relações de dominância presentes nas questões étnico-raciais.

A mídia representa uma contradição em nossa sociedade, pois ao mesmo tempo em que ela pode contribuir para as mudanças sociais, devido ao seu caráter globalizado, seu alcance de massa, ela constitui um dos mecanismos de manipulação/manutenção do poder simbólico. Por conseguinte, o acesso a esse instrumento no ambiente escolar deve ser feito com criticidade e avaliado constantemente.

A mídia nos oferece um alto grau de comunicabilidade e difusão de ideias. Porém, o acesso aos recursos midiáticos no ambiente escolar com certa frequência é negado, principalmente no que se refere às imagens. Há uma tendência comum no cotidiano escolar que consiste no apego aos livros e a dificuldade na utilização de recursos que por vezes estão disponíveis. Sobre esse tema, a cientista social Maria Cristina Castilho Costa, pesquisadora dos temas mídia, comunicação, arte e cultura e suas relações com a educação enfatiza que

Muitas outras justificativas podem explicar o apego da educação à leitura de livros e ao texto escrito, mas é preciso considerar que a sociedade se torna cada vez mais povoada de imagens – não só aquelas que nos vêm do espelho, das pinturas e dos desenhos, mas também as que aparecem nas telas no cinema, da televisão e do computador – tornando urgente a retomada da educação do olhar e o desenvolvimento da leitura de imagens. Assim, a opção por uma educação que valoriza a educação pela e para a imagem não se faz em nome de uma ação pedagógica menos disciplinada ou mais espontaneísta, mas em busca de um entendimento mais afetivo do mundo e de uma comunicação mais abrangente e inclusiva. (COSTA, 2005, p. 35).

O caráter abrangente da mídia possibilita uma maior inclusão do sujeito no que se refere às construções históricas. A educação na atualidade requer uma prática que possa valer-se de imagens para que haja uma maior compreensão dos conteúdos sociais. A relação entre imagem e texto também pode ser percebida no ensino de história e cultura afro. Conforme pontua a professora de história entrevistada

(...) a partir do momento em que se coloca uma imagem ela ajuda o aluno a compreender mais o texto. A imagem vem ajudar o aluno a fazer uma ponte, ele pode imaginar: eu vejo, eu leio o texto, eu vejo a imagem eu posso imaginar eu posso me imaginar eu posso até compreender melhor então imagens, tanto filme, como fotografia, como registro, acompanhados do texto didático eles vêm a somar eu acredito que é um instrumento de trabalho, uma ferramenta para o profissional para o professor ainda ele tem que trabalhar, mas ele tem que saber trabalhar ele tem que ter cuidado em trabalhar essa imagem por que a interpretação dela é muito pessoal, às vezes, o que eu penso é diferente do que o aluno pensa, mas nós temos que tá preocupados, tá atento, às vezes, a colocar o que eu penso a minhas tendências a esses alunos, mas com certeza

o filme, as imagens em si elas falam isso aí eu posso ter certeza.¹³

Nesse sentido, observa-se na fala da professora de história a relação que se faz entre a imagem e a compreensão dos conteúdos referentes ao negro. Para a entrevistada, a imagem representada por fotografias e filmes pode ser utilizada conjuntamente com o livro didático.

A mídia com sua atratividade exerce um fascínio sobre os sujeitos. As representações dos sujeitos através dos meios comunicativos são definidas a partir de uma construção histórica. Com relação ao papel da mídia no ensino da história e cultura ao indagarem a respeito do reconhecimento da mídia no ambiente escolar, tanto a professora de história, de literatura, quanto à de arte atribuem-lhe uma importância significativa, como se pode notar na expressão de uma delas:

Certamente a mídia é de suma importância, principalmente no ambiente escolar porque é uma maneira de disseminar as informações. Aqui em nossa escola pela qual nós trabalhamos temos oportunidade de estar trabalhando com essas mídias, principalmente hoje, temos a internet uma das principais fontes de informação e também a televisão que no nosso cotidiano nós temos os noticiários.¹⁴

Dessa forma, observa-se que os recursos midiáticos, destacados na fala da professora de história remetem apenas aos recursos digitais. Por outro lado, a professora de literatura destaca outros recursos que podem ser utilizados “tanto a internet quanto os livros didáticos, paradidáticos, as músicas, documentários, a televisão, no dia a dia através dos jornais, dos programas”¹⁵. Para a professora de literatura, devem ser aplicadas diferentes mídias com o objetivo de contribuir para o ensino e a aprendizagem da história e cultura do negro.

A mídia deve contribuir de várias formas como, a internet, a televisão, o microsystem e outros elementos que são fundamentais dentro do ambiente escolar porque, principalmente na literatura, porque não se pode mais ficar só falando, tem de passar documentários, filmes para os alunos, filmes das escolas literárias e, principalmente, dos contextos históricos pra eles poderem fazer uma análise do antes e do agora.¹⁶

Observa-se que a professora tem noção sobre a temática recursos midiáticos e sobre as questões étnico-raciais, porém, ela tem dificuldade de relacionar essas duas temáticas. Essa dificuldade consiste, principalmente, por ambas serem complexas e o entendimento

13 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

14 Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

15 Entrevista concedida pela professora de Artes: depoimento [10 dez. 2010]

16 Entrevista concedida pela professora de Literatura: depoimento [12 dez. 2010]

ainda é bastante limitado acerca desse tema. Com isso, é percebido através do discurso da entrevistada, o uso estanque e compartimentalizado de ambos os conceitos.

Os recursos midiáticos são fundamentais na prática pedagógica. A variedade no uso dos recursos midiáticos possibilita diversos olhares acerca de um mesmo conteúdo, uma vez que os mesmos podem ser representações de variadas formas da realidade social.

Outro ponto a ser destacado, consiste na influência que a mídia exerce no cotidiano escolar. A mídia está presente no dia a dia dos alunos. Através dos diferentes recursos midiáticos os sujeitos interagem entre si. No entanto, o uso desses recursos, muitas vezes, fica limitado à pesquisa de trabalhos escolares.

A mídia tem influenciado, pois, os alunos acabam por trazer todo o conhecimento da mídia de casa e eles têm acesso na escola e fora dela, através da internet principalmente, quando eles estão na escola eles têm acesso ao laboratório e mesmo não estando em ambiente escolar eles também têm acesso à internet. Com relação a isso, eles fazem as pesquisas, os trabalhos escolares deles, enfim, fazem uso da mídia na educação.¹⁷

A informática representa, na sociedade global, uma das principais fontes de informação. As novas tecnologias aplicadas aos processos produtivos atendem aos interesses políticos e econômicos dominantes. Ainda assim, os professores possuem autonomia nas escolhas para fazerem uso de outros recursos didáticos midiáticos, pois, “na educação, os professores usualmente controlam os eventos comunicativos, distribuem turnos de fala e ainda têm acesso especial ao discurso educacional, exercendo seu controle sobre ele.” (DIJK, 2008, p. 90). A percepção dos professores sobre os recursos midiáticos e sua relação com a cultura afro é um indicativo não somente do nível da aplicabilidade da lei em âmbito local, como também dos caminhos que essa combinação pode possibilitar na prática.

Essa intencionalidade na escolha dos recursos midiáticos a serem utilizados em sala de aula, possibilita repensar as diferentes formas de abordagem das questões raciais, pois “(...) hoje os mais diversos campos do saber, da produção e da comunicação humana se apoiam na linguagem visual e na representação imagética.” (COSTA, 2005, p. 36). Assim, a escola deve repensar novas formas de abordagem dos conteúdos aplicados.

É nesse cenário que a educação tem que rever seu paradigma letrado e adentrar o campo das imagens e das linguagens tecnológicas para que possa ultrapassar as barreiras que separam duas culturas: uma, eurocentrada, iluminista e burguesa, baseada na escrita como forma de produção e controle do conhecimento; e outra, globalizada, massiva, baseada em múltiplas linguagens e tecnologias de comunicação, dentre as quais se afirmam de forma hegemônica aos meios audiovisuais. (COSTA, 2005, p. 21).

17 Entrevista concedida pela professora de Artes: depoimento [10 dez. 2010]

Historicamente, a imagem do negro esteve atrelada aos ranços da escravidão. Na mídia, o negro assume papel inferior, associado à subserviência e a marginalização. Outrossim, em alguns casos são até mesmo silenciados, tornando-os invisíveis. Porém, a invisibilidade não é algo natural, mas uma elaboração sociocultural que é representada como se fosse natural. (PEREIRA; GOMES, 2001, p. 135).

A história de negros e índios foi silenciada seja na televisão, nos livros didáticos. Essa “invisibilidade” pode ser percebida, a partir do ofuscamento desses grupos étnicos em detrimento de outros grupos raciais, como por exemplo, a supervalorização da cultura branca europeia.

No entanto, para alguns, a mídia sofreu algumas mudanças, tendo o negro alcançado inserção em alguns espaços onde antes ele era excluído. Em suma, o negro não pode ser vislumbrado apenas através de seus estereótipos. Essa notoriedade é percebida, principalmente através das músicas.

Então, é muito relativo porque no geral a mídia por muito tempo ela viu, foi repassada a imagem do negro de forma estereotipada, por outro lado, se você for pegar as músicas de alguns cantores da MPB ao longo da história eles valorizam e buscam a identidade do negro e trazem através das músicas toda a história do negro, da formação do povo brasileiro.¹⁸

Não obstante, no que se refere ao uso dos livros didáticos estes apresentam momentos de sofrimento e torturas vivenciados pelo trabalhador escravo negro. As representações do passado e o pesado legado cultural do escravismo consolidou-se na memória coletiva sendo repassados de geração a geração, expressos por palavras, gestos, imagens, e silêncios cita Warley da Costa (2008). Referindo-se a imagem do negro presente nos livros didáticos a professora de história pontua

Eu acho ainda muito estereotipada essa imagem do negro no livro didático, principalmente quando se fala na sociedade na construção da sociedade brasileira o negro ele aparece na imagem é, ou ele tá desassociado ao assunto do livro didático ou ele tá como se ele fosse um figurante. Ainda no livro didático, tem uma imagem que eu acho interessante de Debret que é “uma senhora brasileira no seu lar” ela está sentada num sofá aí do lado você percebe que há uns negros sentados, mas, sempre a margem sempre em baixo e ainda tá muito assim fragmentada a imagem no livro didático bem fragmentada ou quando fala lá um pouco da descolonização da África se a pessoa for folhear um livro didático tá lá principalmente no Médio aparece duas ou três imagens a descolonização da África aí mostra essa imagem aí um pouquinho também quando fala da questão do engenho a questão do trabalho ela aparece ainda assim no livro didático alguns livros paradidáticos só não os didáticos tá

18 Entrevista concedida pela professora de Artes: depoimento [10 dez. 2010]

mostrando hoje um pouco da relação do jovem aí onde eles colocam ainda, mas tão colocando porque falar hoje de negro, nós temos que tá falando de outras etnias aí eles colocam um asiático, colocam um negro, colocam mais ou menos um ruivinho assim meio camuflado, mas ainda falta muito ainda, muito mesmo.¹⁹

A imagem citada pela professora de história é uma litografia aquarelada à mão, medindo 22cm x 16cm. Foi pintada pelo pintor francês Jean Baptiste Debret, em 1823. Como já destacado pela professora, as mulheres brancas ocupam o centro da imagem, enquanto as pessoas negras estão nas bordas da pintura. A imagem é mostrada abaixo.

Figura 1. Uma senhora brasileira em seu lar, 1823 (Jean Baptiste Debret).



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultura (2022)

Nota-se que a imagem mostra uma senhora e uma senhazinha mais cinco negros, estes sendo duas crianças e três adultos. Os três negros adultos são mostrados desenvolvendo tarefas domésticas de trabalho. Nos livros didáticos, em sua maioria, percebe-se uma ausência de imagens positivas, referentes à população negra. Nesse sentido, torna-se necessária uma análise aprofundada das imagens presentes nos livros didáticos como resultados de convenções sociais.

Através da educação, enquanto instância ideológica, as classes dominantes criam, organizam e difundem os padrões éticos, científicos, artísticos e outros, com vistas à articulação cultural favorecendo basicamente seus interesses. No entanto, isso não significa que a educação seja uma mera representação desses interesses e nem que não haja espaço nela para uma prática relativamente

¹⁹ Entrevista concedida pela professora de História: depoimento [08 dez. 2010]

independente, com vistas inclusive a um trabalho de legitimação daqueles padrões, o que dependerá da correlação das forças sociais. (KAWAMURA, 2001, p. 14).

O uso dos recursos midiáticos nas aulas de história, arte e literatura deve envolver alguns aspectos relevantes. No caso da disciplina de história é preciso utilizar outros elementos além do livro didático, tais como documentário, filmes, dentre outros. Da mesma forma, na disciplina de literatura é necessário empregar os recursos midiáticos de forma a contribuir para uma nova imagem do negro. Na disciplina de arte, deve-se valorizar a cultura negra com suas diversas manifestações artísticas e culturais.

Os professores atuam como agentes culturais, que através dos seus discursos e práticas são capazes de promover a discussão de múltiplas identidades culturais, ampliando o conhecimento acerca das memórias sociais. Assim, é papel do professor atuar de forma consciente no uso dos recursos midiáticos de forma a possibilitar que os sujeitos históricos sejam vislumbrados a partir de suas diferenças e especificidades.

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil perpassa por valores e concepções que contribuem na construção do sujeito social. Contudo, percebe-se que as deficiências nos sistemas educacionais persistem, apesar das propostas curriculares inovadoras e aplicação das novas tecnologias, enquanto recurso pedagógico.

O uso de recursos midiáticos alternativos e a percepção dos professores de arte, literatura e história na Escola Adriano Gonçalves perpassa pelo reconhecimento de noções, que embora limitadas, já consideram a importância da aplicabilidade da lei 10.639/2003 no ambiente escolar. Porém, ainda é notória a dificuldade em trabalhar com conceitos básicos relativos à temática étnico-racial. Quando essas questões se ligam com os recursos midiáticos ainda é percebida a reprodução de explicações corriqueiras, sem contextualizações mais fundamentadas ou específicas. Embora todas reconheçam a importância da mídia, da imagem para o ensino da temática afro, a maneira de como, na prática, isso precisa operar não aparece claramente.

Quanto ao uso dos recursos midiáticos, observou-se que os professores das disciplinas contempladas na pesquisa percebem a mídia como um instrumento importante para o ensino da cultura afro-brasileira. Em seus discursos conseguem desvincular a imagem do negro apenas à subserviência, atribuir-lhes outros papéis e construir outras representações através dos meios comunicativos. Ainda assim, é preciso ter cuidado para que os recursos midiáticos não sejam apenas ilustração de forma a não promover satisfatoriamente o processo ensino/aprendizagem.

Percebeu-se que a escolha de uma determinada prática pedagógica pode reforçar conceitos e construir identidades culturais, bem como, reproduzir estereótipos socialmente construídos e perpetuar formas discriminatórias. A imagem do negro disseminada através dos recursos midiáticos deve ser fonte de uma investigação minuciosa, pois, apesar das discussões atuais, é comum ver-se a imagem do negro atrelado a subserviência e inferiorização.

A escola, enquanto instituição social é um palco propício para a construção e desconstrução de estereótipos e preconceitos. Logo, é função dos educadores e educadoras refletirem e combaterem as práticas de discriminação racial no ambiente escolar.

Nesse sentido, parte do professor, que utiliza os recursos midiáticos, a iniciativa de utilizá-los de forma que contribua para a construção de sujeitos críticos e conscientes. Deve-se exigir uma prática pedagógica que valorize as diferenças e a convivência pacífica entre os diversos grupos étnicos, isto é, deve-se construir uma educação para as relações étnico-raciais, bem como, uma educação antirracista. Dessa forma, os mesmos recursos utilizados como instrumentos dos discursos dominantes podem ser usados em um sentido contra-hegemônico na educação básica, a fim de causar a reversibilidade do processo de aleijamento ao qual os negros estão inseridos.

Foi no sentido de problematizar a difícil relação entre cultura afro e recursos midiáticos que este trabalho foi pensado, não se arvorando a tentativa de resolver suas questões teóricas e metodológicas. Mas com o objetivo de levantar algumas discussões e, a um só tempo, pensar em algumas possibilidades férteis de sua aplicação com base na lei 10.639/2003.

Pensamos ser necessária essa abordagem pelo fato de que ainda são poucos os trabalhos que abordem a relação entre recursos midiáticos e o ensino de história e cultura afro, tornando ainda mais árdua à realização do mesmo. Diante disso, torna-se comum falar-se da importância de desenvolver trabalhos que enfoquem essa temática. Para que se possa ter uma gama maior de estudos, e assim, munidos de uma cientificidade, lutar por um respeito às diferenças dentro do ambiente escolar.

A pesquisa evidencia a importância de formação continuada para docentes sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois somente assim, conhecendo-se o dispositivo legal e como aplicá-lo na prática, além dos conceitos da temática afro, ter-se-á educadores que buscarão recursos midiáticos alternativos, a fim de mostrarem imagens positivas, representações de sucesso dos negros, e construirão práticas educativas antirracistas para o fazer-se uma educação transformadora, que colabore para diminuir o racismo, e promover a igualdade racial e o respeito às diversidades. Como argumenta Djamila Ribeiro (2019, contracapa) “a ação antirracista é urgente e se dá nas atitudes cotidianas. E mais: é uma luta de todas e todos.”

■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
2. BENTO, Maria Aparecida Silva. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992.
3. BRASIL. **Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Brasília: Congresso Nacional, 1996.
4. _____. **Lei nº 10.639/2003.** Brasília: Congresso Nacional, 2003.
5. _____. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação: Projeto Básico.** Brasília: MEC, 2005.
6. _____. **Lei nº 11.645/2008.** Brasília: Congresso Nacional, 2008.
7. _____. Ministério da Educação. *Glossário de termos e expressões anti-racistas.* In: SECAD. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC, 2006.
8. _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2017.
9. CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.
10. COELHO, Vilma Baía; CABRAL, Rebeca Pereira. *Relações sociais no “paraíso racial”, considerações iniciais sobre um mito.* In: COELHO, Vilma Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade.** Belo Horizonte: Mazza, 2008.
11. COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005.
12. COSTA, Warley da. **Livro didático e marcas identitárias: afro-brasileiras.** Trabalho apresentado no XIII Encontro de História da ANPUH. Rio de Janeiro, 2008.
13. DICIONÁRIO OXFORD. **Mídia.** Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/> Acesso em: 26 fev. 2022.
14. DIJK, Teun Adrianus van. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.
15. DIZARD JUNIOR, Wilson. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação.** 2. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
16. DORING, Katharina. **As festas negras e a (des-)ordem colonial: territórios, tempos e sonoridades na diáspora africana.** *Revista Ianda*, vol. 9, nº 1, 2020, p. 216-252.
17. ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Uma senhora brasileira em seu lar.** In: São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra62092/uma-senhora-brasileira-em-seu-lar>. Acesso em: 18 fev. 2022.

18. FERREIRA, Roberto Guedes. **Na pia batismal: família e compadrio entre escravos na Freguesia de São José do Rio de Janeiro (primeira metade do século XIX)**. Dissertação (Mestrado em História). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2000.
19. GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012)**. São Paulo: Alameda, 2017.
20. GOMES, Flávio dos Santos. *Do escravo-coisa ao negro-massa: a escravidão nos Estudos de Relações Raciais no Brasil*. In: VILLAS-BOAS, Gláucia; MAIO, Marco Chor. (Org.). **Ideais de Modernidade e a Sociologia no Brasil - Contribuição do Pensamento de Luiz de Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
21. GOMES, Flávio dos Santos; NEGRO, Antonio Luigi. *Além das senzalas e fábricas: uma história social do trabalho*. **Tempo Social**. Revista de Sociologia da USP, v. 18, 2006, p. 217-240.
22. GOMES, Flávio dos Santos; LAURIANO, Jaime; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Enciclopédia negra: biografias afro-brasileiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
23. GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639 /03**. Brasília: MEC, 2005.
24. GUIMARÃES. Antônio Sérgio Alfredo. *Intelectuais negros e formas de integração nacional*. In: **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004, p. 271-284.
25. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DPA, 2006.
26. HASENBALG, Carlos. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
27. HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 2ª Ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.
28. KAWAMURA, Lili Katsuco. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: EGB, 2001.
29. KARASCH, Mary. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
30. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
31. McLuhan, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
32. MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Brasília: MEC, 2005.

33. _____. **Entrevista com Kabengele Munanga, o antropólogo que desmistificou a democracia racial no Brasil.** In: Laboratório de Demografia e Estudos Populacionais. Universidade Federal de Juiz de Fora. 15 de julho de 2019a. Disponível em: <https://www.ufjf.br/ladem/2019/07/15/entrevista-com-kabengele-munanga-o-antropologo-que-desmistificou-a-democracia-racial-no-brasil/> Acesso em: 23 fev. 2022.
34. _____. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.
35. PEREIRA, Edmilson de Almeida; GOMES, Núbia de Magalhães. **Ardís da imagem: exclusão étnica e violência nos discursos da cultura brasileira.** Belo Horizonte: Editora da PUC, 2001.
36. PIERSON, Donald. **Branços e Pretos na Bahia: Estudo de contato racial.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
37. PIRES, Raphael. **O meio é a mensagem? Descubra quem foi Marshall McLuhan!** 2020a. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/marshall-mcluhan/> Acesso em: 26 fev. 2022.
38. _____. **O que é mídia e por que conhecer suas características?** 2020b. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-midia/> Acesso em: 26 fev. 2022.
39. RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
40. SÁ, Wellington Santana Moraes de. **A presença do negro no livro didático de história do ensino fundamental: uma primeira análise.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
41. SALES, Mábia Aline Freitas; CARDOSO, Erinaldo Furtado; SOUZA, Níeda Damasceno de. *Imagens refletidas, visões omitidas: um breve estudo sobre a percepção dos alunos do 6º ano sobre a imagética do negro no livro didático de História na escola Cônego Leitão - Castanhal-PA.* In: SILVA, Graciete Barros. (Org.). **Educação: Desafios, perspectivas e possibilidades.** Guarujá-SP: Editora Científica, 2020, p. 286-308.
42. SEE-MG. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Educação das Relações Étnico-Raciais.** Belo Horizonte: SEE, 2021. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/print/servico/ter-acesso-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>. Acesso em: 07 nov. 2021.
43. SILVA, Ana Célia da. *A desconstrução da discriminação no livro didático.* In: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o Racismo na Escola.** 2ª ed. Brasília: MEC, 2005.
44. THOMPSON, John Brookshire. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
45. WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006.
46. _____. **O racismo: uma introdução.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

Os Congos de Oeiras nas práticas de letramento no 2º ano do Ensino Fundamental

Shirlei Marly Alves

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Rosana Ferreira Romão Rodrigues da Silva

Secretaria Municipal de Educação de Oeiras - PI

RESUMO

Objetivo: Descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica tem relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido. **Métodos:** A pesquisa foi realizada com 10 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede municipal da cidade de Oeiras-PI. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo utilizados como procedimentos de geração de dados atividades de leitura protocolada em grupo. **Resultados:** Verificou-se que a leitura de textos da cultura local com a qual os aprendizes têm contato contribui para uma aprendizagem significativa por possibilitar a ativação de subsunçores existentes na memória cognitiva, facilitando, dessa forma a compreensão global do texto. Embora, no processo de leitura, os alunos tenham apresentado algumas dificuldades para atribuir sentido, ou seja, para alcançar a compreensão global do texto, constatamos, de certa forma, que a maneira como a prática de leitura foi realizada nas aulas do 2º ano, com a exploração do conhecimento enciclopédico desencadeado por imagens, título e questões dirigidas, em partes, isso favoreceu aos alunos a compreensão do sentido geral dos textos estudados, principalmente, do texto da cultura local Congos de Oeiras, pelo fato de eles terem mais conhecimentos prévios para serem acionados, permitindo-lhes maior integração com a leitura. **Conclusão:** É necessário e possível trabalhar a leitura como objeto de ensino, adotando-se estratégias que levam o aluno à compreensão ao se partir daquilo que ele conhece, ou seja, dos seus conhecimentos prévios, como estratégia para compreender um novo texto.

Palavras-chave: Letramentos. Ensino da Leitura. Compreensão Leitora. Cultura Popular. Congos de Oeiras.

■ INTRODUÇÃO

A escola tem como uma das suas principais funções formar indivíduos para o exercício da cidadania, sendo que, para isso, desenvolver a leitura proficiente é uma condição fundamental, já que vivemos em um mundo grafocêntrico, no qual grande parte das atividades requer o domínio do código escrito. Portanto a entidade escolar deve promover o ensino da leitura de forma sistematizada, combatendo o analfabetismo, de modo que o cidadão avance continuamente nos níveis de letramento, pois todos têm direito aos benefícios dessa tecnologia de prestígio que é a escrita.

Pesquisas mostram que, no Brasil, nos últimos dez anos, a escola vem reduzindo o índice remanescente de analfabetismo devido à melhoria das condições de acesso à educação, mesmo assim, quando a maioria dos alunos é submetida a avaliações externas, como, por exemplo, a Prova Brasil ou o Saeb, que compõem o sistema para a avaliação da Educação Básica, prepondera o baixo desempenho na competência em leitura.

De acordo com os dados do Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) referentes à Prova Brasil de 2015, as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, porém a grande maioria dos educandos ainda estava nos níveis mais baixos da escala de proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, ou seja, muitos alunos leem, mas de forma insatisfatória.

Percebemos, com isso, que há problemas a resolver quando se trata de desenvolver nos educandos a capacidade de leitura de modo a ampliar-lhes o acesso à cultura letrada. Destacamos que grande parte das dificuldades se explica pelo fato de muitas instituições escolares não adotarem, sistematicamente, um trabalho com estratégias pedagógicas que propiciem a formação de um leitor proficiente, o que tem como consequência um índice alto de estudantes com baixo nível de compreensão, algo que compromete seu desempenho escolar como um todo.

Situando-nos neste contexto ainda problemático, desenvolvemos este estudo, cujo foco é a formação do leitor nas séries iniciais, mais especificamente no 2º ano do Ensino Fundamental. Optamos por essa grande temática porque, com base em nossa experiência em ensino nas primeiras séries da escolarização, acreditamos que se deva promover essa atividade, desde cedo, na perspectiva do letramento, ou seja, é preciso aumentar e intensificar o contato dos alunos com a diversidade de práticas letradas, privilegiando-se aquelas que eles já conhecem o que lhes propicia melhores possibilidades de se integrar no mundo letrado, carregado de significados construídos na cultura de cada grupo social.

Acreditamos, nesse sentido, que priorizar a diversidade cultural deva ser um imperativo dos currículos escolares, os quais, muitas vezes, se configuram distantes e

descontextualizados das práticas de letramento específicas de outras instâncias sociais historicamente desvalorizadas, como a cultura popular. Nesse aspecto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) concebem a escola como um *lôcus* de respeito e de reconhecimento da diversidade cultural (BRASIL, 1998). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seus fundamentos pedagógicos, orienta que, no desenvolvimento das habilidades nas diversas áreas, se valorizem as culturas locais (BRASIL, 2017).

Neste estudo, o contato com a cultura oral afrodescendente “Congos de Oeiras” motivou a utilização do texto dessa cultura como proposta para o trabalho com o ensino da leitura no 2º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma cultura valorizada não somente nessa localidade, mas também em outras regiões do Brasil, com a qual, em qualquer momento da vida, os alunos podem ter contato, visto que faz parte da cultura da cidade.

No início da escolarização e, sem dúvida, no transcurso dela, é importante priorizar um ensino centrado em práticas significativas para o aluno, ou seja, relacionadas com suas vivências e próximas da sua realidade cultural, pois, desse modo, estará mais propenso a compreender e acolher a atividade de leitura escolar, habilitando-se para tirar proveitos dela em outras situações sociais.

Nessa perspectiva, este estudo tem como gênese o seguinte problema: Que aspectos da compreensão da leitura se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido?

Partimos do princípio de que os indivíduos participam de várias práticas de leitura em diferentes eventos de letramento e, assim, o ensino de língua portuguesa deve criar condições para que os alunos desenvolvam competências linguístico-discursivas de maneira variada e adequada às diferentes situações e práticas sociais, aprimorando suas habilidades nas modalidades oral e escrita. Esse cenário deu base para o levantamento da hipótese de que a adesão à prática de leitura e a compreensão de textos são facilitadas quando o material de leitura se relaciona com as vivências cotidianas da cultura dos alunos. Essa hipótese se desdobra nas seguintes sub-hipóteses: i) os textos pertencentes à cultura local em que se inserem os alunos contribuem para uma aprendizagem significativa por estarem próximos da estrutura cognitiva de subsunçores e conhecimentos prévios do aluno; ii) a leitura de textos da cultura local dos alunos auxilia na ampliação do letramento e na formação de leitores competentes e críticos. A variável independente foi, pois, o domínio discursivo dos textos de dois diferentes domínios (vinculado à cultura dos *Congos* e alheio a essa cultura). Como variável dependente tem-se o desempenho dos alunos na compreensão dos textos.

Para a verificação da hipótese e sub-hipóteses, estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está

inserido (neste caso, a cultura dos Congos). Em consonância, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: desenvolver atividades de leitura de um texto vinculado à cultura dos Congos; analisar as respostas dos alunos nas atividades de leitura e verificar as repercussões no nível de compreensão leitora dos alunos.

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública municipal de Oeiras (PI), local de atuação da pesquisadora, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, com uma amostra de 10 alunos, escolhidos com base no critério da assiduidade à escola.

Significados de letramento

Os alicerces teóricos deste estudo provêm do trabalho de Soares (2006), segundo a qual o termo *letramento* surgiu justamente para denominar a diversidade de atividades de práticas escritas na sociedade. No Brasil esse termo apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato de 1986, intitulado *No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. *Letramento* é uma tradução para o português do vocábulo inglês *literacy*: letra, do latim *litera*, a que se juntou o sufixo “mento”, que indica o resultado de uma ação, que significa “a condição de ser letrado”. Dessa forma, letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter – se apropriado da escrita” (SOARES, 2006, p. 18).

Soares (2006) reitera a necessidade de reconhecimento das especificidades da alfabetização e do letramento, entendido como uma etapa individual da aprendizagem da escrita, já que a criança, antes mesmo de ser escolarizada, participa de eventos variados de leitura e de escrita nas práticas sociais. A autora também chama a atenção para o fato de que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2006, p. 19). Assim, percebe-se que a prática de letramento não ocorre somente no âmbito escolar, pois a criança tem contato com diversos textos em casa, na rua, na igreja, no comércio etc., entrando em contato com as linguagens escrita e multimodais. Todavia, muitas vezes, a escola não considera esse letramento na prática pedagógica do ensino da leitura e escrita.

Quanto a esse aspecto, Rojo (2010, p. 26) esclarece que os novos estudos de letramento definem práticas letradas como

os modos culturais de se utilizar a linguagem escrita com que as pessoas lidam em suas vidas cotidianas. Práticas de letramento ou letradas são, pois, um conceito que parte de uma visada socioantropológica. Tem-se de reconhecer que são variáveis em diferentes comunidades e culturas.

Outros estudos adotaram um novo conceito, o de *multiletramentos*, termo que surgiu

em 1996, afirmada pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado a *Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais) (ROJO; MOURA, 2012, p. 12).

Nesse manifesto, o grupo enfatiza a importância de a escola se adequar aos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, tanto no que se refere às novas tecnologias de informação e comunicação, quanto à variedade de culturas de um mundo globalizado já presente na sala de aula. O grupo também cunhou o termo multiletramento relacionado aos novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico dos textos (ROJO; MOURA, 2012).

Alinhando-nos com essas perspectivas, este trabalho prioriza o ensino pautado na concepção de alfabetizar letrando, considerando a prática de letramento vinculada à cultura local dos alunos relacionada à cultura valorizada na escola como uma forma de facilitar o processo de ensino aprendizagem, com ênfase na leitura e compreensão de textos.

Letramento escolar e cultura popular

Chartier (1995) define cultura popular estabelecendo dois modelos de descrição: o primeiro elimina toda forma de etnocentrismo cultural, pois a considera como um sistema autônomo seguindo uma forma alheia à cultura letrada; o segundo a define como uma manifestação dependente da cultura dos dominantes. Desse modo, por um lado, temos uma cultura concebida como independente e, de outro, associada a algo menor ou inferior. No entanto, os atores dessas práticas culturais nomeadas como populares nunca se consideram pertencentes à “cultura popular” (CHARTIER, 1995), ou seja, o indivíduo que participa de sua cultura não a considera inferior a nenhuma outra, visto que, para ele, seus costumes são importantes e fundamentais a sua experiência de vida.

Conforme Bosi (1992), de acordo com a concepção antropológica, a gênese da vida cultural brasileira está associada ao imaginário do povo formalizado de modos diversos, do rito indígena ao candomblé, da festa do divino ao samba de roda, da tenda de umbanda às assembleias pentecostais e ao catolicismo tanto no estilo rústico quanto no estilo culto de expressão. Ou seja, nessa perspectiva, a cultura popular se apresenta dispersa no espaço nacional.

A nosso ver, todos os aspectos culturais podem ser aproveitados no contexto educacional, não devendo a escola se limitar em priorizar a cultura erudita desvinculada das outras esferas culturais, uma vez que os educandos, principalmente da escola pública, estão

envolvidos praticamente, nas diversas culturas, principalmente na popular. Sobre isso Bosi (1992) faz um interessante questionamento em face da conjuntura cultural brasileira e da forma como se dá educação: é preciso educar, mas, para qual cultura? ou seja, em qual cultura? O autor remete logo a uma resposta de forma pluralista, assim como é pluralista a cultura brasileira, orientando que se deve educar

para o trabalho junto ao povo, educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade; e no momento atual, mais do que nunca, por em prática o ensino do maior mestre da educação brasileira, Paulo Freire: educar para liberdade (BOSI, 1996, p. 332).

Com base nos avanços acerca do letramento, verifica-se que a cultura popular é também uma prática de letramento importante na vida dos indivíduos, em vista das diversas práticas em que os textos se tornam vias de concretização das práticas específicas de cada rito, dança, cerimônia, narrativa etc. Tal riqueza de interações que requerem de seus participantes, alfabetizados ou não, a lida com os dizeres e saberes que, via textos, vão mantendo as tradições e os valores ligados a elas.

Nesse cenário “a escola se torna, inevitavelmente, um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e desafiador enredo das relações sociais” (PEREIRA, 2007, p. 11). Ou seja, a escola, sendo um sistema social de relações entre indivíduos e propulsora do conhecimento letrado, não deve se eximir de cultivar as práticas culturais populares, podendo tornar-se uma entidade democrática de letramentos. Rojo (2010) esclarece que, devido à multiplicidade de práticas letradas nas sociedades contemporâneas, ou seja, aos letramentos múltiplos, para compor a pauta pedagógica, o professor pode escolher contextos de letramentos das culturas locais ou globais, valorizadas ou não. “Sempre é interessante conectar-se com cultura local dos alunos e compreendê-la para relacioná-la à cultura valorizada e aos bens culturais a que esses têm pouco acesso” (ROJO, 2010, p. 31).

Observa-se, no entanto, que a cultura popular, em geral, é pouco explorada na escola, tendo visibilidade apenas em datas comemorativas relativas ao folclore ou em algum projeto de aprendizagem esporádico. Isso, de certa forma, repercute uma visão de que os eventos de letramento que envolvem os textos e práticas letradas populares são aspectos que não pertencem à escola e não têm prioridades nessa esfera social, ou seja, não se valorizam os diversos saberes e vivências populares como fontes de conhecimento. Em sentido diverso, a instituição escolar deveria aproveitar o universo onde o educando está inserido, estabelecendo uma conexão, e não uma ruptura, com a cultura por ela valorizada, facilitando, por exemplo, o ensino da leitura e da escrita, como orientado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

o ensino de língua portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos **textos representativos de nossa cultura** (BRASIL, 1987, p. 55, grifo nosso).

Aprendizagem significativa e letramento

Discutir aprendizagem numa perspectiva significativa é sempre tema recorrente nos debates acerca do ensino, sendo que um dos maiores expoentes dessa abordagem é David Ausubel, um representante do cognitivismo que centra sua atenção na formação dos significados no nível da consciência, ou seja, na cognição. Conforme Moreira e Masini (2001), a questão central dessa teoria é considerar que a aprendizagem se torna significativa quando o novo conhecimento interage com o conhecimento que o indivíduo já possui, ou seja, a nova informação interage com o conhecimento já armazenado, denominada por Ausubel de subsunção. Com isso, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se relaciona com os subsunções já existentes na estrutura cognitiva, ou melhor, na estrutura de subsunções já abstraídos da experiência pelo indivíduo. Como se pode observar, a ideia principal dessa teoria é a importância dispensada aos conhecimentos prévios do aluno, ou seja, àquilo que ele já sabe.

Nesse cenário, percebe-se a importância dispensada a todos os eventos situados no contexto de práticas de letramento como fontes de uma aprendizagem significativa. Desse modo, supõe-se que as práticas sociais das vivências dos educandos são relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita porque funcionam como subsunções para a apreensão de novos conceitos. Segundo Moreira e Masini (2001, p. 12), uma situação

é significativa do ponto de vista fenomenológico, quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão. É a consciência que atribui significados aos objetos e situações.

Nessa perspectiva, o aluno, ao ser submetido às ações de leitura na escola, deve ter objetivos claros e definidos para ela, tornando-se a atividade relevante, ou seja, o aluno deve tomar consciência da ação que irá realizar, bem como da sua significância em sua experiência de vida.

Ausubel (apud MOREIRA; MASINI, 2001) recomenda, para o processo de ensino, o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem, desenvolvendo-se os conceitos subsunções para facilitar a aprendizagem subsequente, visto que o uso de conhecimentos prévios manipula a estrutura cognitiva e facilita a aprendizagem significativa. Esses organizadores prévios constituem os elementos introdutórios do material a ser aprendido. Dessa forma, a função principal do organizador prévio é ligar o que

o aprendiz já sabe àquilo que deverá saber, sendo apreendido de forma significativa, isto é, os organizadores prévios funcionam como “pontes cognitivas” facilitando, com isso, a aprendizagem (MOREIRA; MASINI, 2001).

■ MÉTODOS

Este estudo é de abordagem qualitativa, tendo se desenvolvido em sala de aula, com foco nos processos de leitura realizados pelos participantes, tendo em conta seus conhecimentos, vivências e experiências, objetivando-se descrever os aspectos da compreensão leitora que se tornam mais eficientes quando a prática pedagógica se constrói em relação estreita com a cultura na qual o aprendiz está inserido.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é de cunho descritivo, em virtude da necessidade de identificar, nos dados coletados, o nível de leitura em que se encontravam os alunos participantes, caracterizando suas habilidades leitoras. Para isso, a partir de atividades de leitura com os alunos, foram levantados dados acerca do desempenho, os quais foram descritos e analisados à luz das teorias que embasam a pesquisa, possibilitando, assim, a verificação das hipóteses levantadas.

Nesse sentido, esta pesquisa também se classifica como de aplicação, tipo de estudo que envolve o planejamento, a execução e a análise de dados sobre o processo desenvolvido com o objetivo de contribuir para a geração de conhecimentos e práticas relacionadas ao processo de ensino aprendizagem (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017). No caso deste trabalho, deu-se o envolvimento dos alunos sujeitos da pesquisa, investigados e beneficiários das atividades aplicadas, as quais visaram contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de leitura.

Foram realizadas oficinas de leitura durante 14 (quatorze) aulas de 60 minutos na turma do 2º Ano do Ensino Fundamental, selecionada como *lócus* da pesquisa, em função de já estar na fase Andorinha, ou seja, ter o domínio da decodificação. Nessa turma havia dezoito (18) alunos, dezessete (17) com faixa etária de 7 e 8 anos, com apenas um aluno fora da faixa etária da turma (13 anos). Todos foram convidados a participar do estudo como voluntários nas aulas destinadas à aplicação da pesquisa, seguindo-se os procedimentos estipulados pelo Conselho de Ética. Para manter o anonimato, a identificação dos sujeitos foi feita com um código alfanumérico (Cnº). A professora também foi identificada com o Código P1.

■ RESULTADOS

Os Congos de Oeiras

Segundo dados da revista do Instituto Histórico e Geográfico de Oeiras, a cultura dos Congos é originária do Congo, país africano de onde vieram muitos escravos para o Brasil. Trata-se de cultura popular originada da herança cultural africana banto-católica, tendo chegado ao Piauí no início da colonização do estado, trazida pelos negros que acompanhavam João Pereira Caldas, primeiro governador da Capitania de São José do Piauí. Primeiramente foi denominada de Congos do Pará, porque dali fora trazida pelos negros para o Piauí (BRASIL, 1996).

Em Oeiras, primeira capital do Piauí, é forte a presença dos Congos, mais precisamente no bairro Rosário, o mais antigo da cidade, construído em torno da imponente Igreja de Nossa Senhora do Rosário, onde habita um grande contingente de população negra. Ali, em dias de louvação à santa e também a São Benedito, o congado é apresentado com textos cantados interligados a dança e representação dramática, tudo encenado por um grupo de negros do bairro. Um dado curioso é o fato de todos os personagens serem homens e vestirem saia, com exceção das figuras do rei, do imperador e do ordenança¹. Isso se explica por ser uma tradição da época da escravidão, quando só as mulheres podiam louvar os santos, assim, os congos disfarçavam-se para louvarem também, vestindo-se com roupas femininas.

No início dos anos 1970, a cidade empenhou-se em revitalizar os grupos remanescentes, tendo como roteirista o historiador Dagoberto de Carvalho Jr., que também foi coparticipante na definição de cenários e figurinos. As apresentações do grupo foram reorganizadas, sendo reiniciadas em 1985 durante a festa de Nossa Senhora do Rosário e, no ano seguinte, passou a acontecer também na festa de São Benedito.

Também contribuiu muito para a realização desse resgate da dança dos Congos o Padre João de Deus de Carvalho Leal, vigário da paróquia, e ainda muitos moradores do bairro Rosário, como Doco de João Preto, Antônio Siríaco e Raimunda Magra (BRASIL, 1996). Historicamente, é sabido que o grupo partia do Condado e, percorrendo ruas e praças, chegava ao Rosário para as apresentações. Atualmente, é uma cultura viva e de grande destaque, sendo uma representação cultural turística na cidade, bem como em outros locais por onde se apresentam.

Essa prática cultural representa um lugar de fronteira onde cultura oral, história e memória se mesclam. Le Goff (1994, p. 477), ao tratar sobre história e memória, enfatiza: “A

¹ Personagem que protege o rei, segurança do rei.

memória onde cresce a história que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para servidão dos homens.” Esse autor realça que os efeitos relativos ao mundo histórico de uma cultura devem ser preservados e compreendidos de forma que não se anulem as diferenças, mas se criem espaços de convivência.

Tem-se, assim, uma oportunidade de valorização das diversidades, visto que a presença africana, juntamente com outros grupos étnicos, no Brasil, proporcionou um hibridismo e um sincretismo étnico relevante na cultura nacional. As trocas culturais entre o país e as várias regiões do continente africano continuam a desdobrar-se em realidades que evidenciam a pluralidade sociocultural. Pode-se enfatizar também que essa textualidade banto-católica, por ser uma alquimia de verbo-música-dança, valendo-se menos dos escritos que das palavras, imagens, gestos, rituais, é uma memória, sobretudo simbólica, e a história parece ter se desenvolvido “sobre o modelo da rememoração, da anamnese e da memorização” (LE GOFF, 2003, p. 473).

Com isso, enfatizar a cultura popular inerente a uma realidade histórico-social é ainda revelar os valores morais e éticos identificados nessa história reconstruída, que contribuirá, também, para a formação e fortalecimento da identidade cultural do aluno. Segundo Pereira (2007, p. 23), reconhecer as particularidades das diferentes culturas que constituem a nação brasileira é de grande importância na construção de uma sociedade justa e solidária, que respeita a diversidade, concebendo o diálogo como ponto de partida para o bem comum.

A leitura no ritmo do Congado

Nas atividades de leitura, foi usado o texto oral popular Congos de Oeiras. Pereira (2007), um notável estudioso do Congado, denomina de *cantopoema* essa cultura de grande presença em várias regiões do Brasil. Essa denominação se explica, segundo o autor, por se tratar de “elaboração textual que, juntamente com o canto, a dança e as representações dramáticas exemplificam um tipo de realização estética inserida em vivências religiosas” (PEREIRA, 2007, p. 121). Ou seja, essa cultura popular oral tem como traços os textos serem cantados durante as celebrações religiosas.

Segundo Pereira (2007, p. 123), no *cantopoema*, “a representação textual é mesclada ao canto e à coreografia exibida através de um registro que não corresponde à língua padrão e aos meios de difusão legitimados”. O texto dos Congos de Oeiras se coaduna com essa afirmação, por ser bastante ritmado, caracterizado por rimas e estrofação, predominando a variedade linguística popular em que são fortes as marcas do dialeto usado pelos negros escravos. “Os cantopoemas mesclam diferentes elementos formais (verso [...] esquemas de estrofes e rimas variáveis), estilísticas (repetições de fórmulas conhecidas [...]) e de

expressão (canto, coreografia, dramatização)” (PEREIRA, 2007, p. 124). O texto dos Congos apresenta ainda uma narrativa simples associada à performance dramática, com uma história de tema religioso sincrético: a louvação aos santos protetores dos negros, São Benedito e Nossa Senhora do Rosário.

A atividade da leitura do texto seguiu o parâmetro de divisão estipulado por Solé (1998), desenvolvendo-se a leitura em três momentos: antes, durante e depois. Nesse sentido, a atividade aqui descrita foi planejada visando contextualizar os alunos, levando-os a ativar conhecimentos prévios, antes de fazerem a leitura, percurso fundamental para a compreensão, conforme esclarece Kleiman (2013, p. 15):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto.

Nessa perspectiva, antes do contato dos alunos com o texto, mencionamos, primeiramente, algo de que todos tinham conhecimento, a comemoração dos 300 anos da cidade de Oeiras, visto que fora bastante festejada. Falamos do contexto histórico, informando aos alunos que a cidade era muito antiga, tendo sido a primeira capital do Piauí. Citamos suas principais características, como a existência de casarões antigos e as diversas lendas, e, nesse aspecto, aludimos a uma cultura bastante conhecida na cidade, sobre a qual iríamos ler um texto.

Feito isso, foi entregue à turma uma ficha contendo a imagem dos componentes dos Congos de Oeiras (Imagem 1) e uma questão, com a finalidade de fazerem o reconhecimento e a ativação dos conhecimentos prévios acerca da cultura, com apoio na leitura imagética.

A comemoração dos 300 anos da cidade foi intensificada no final do ano de 2017, com eventos culturais no Cine Teatro de Oeiras e na praça de eventos da cidade, durante a Semana cultural promovida pela Secretaria de Cultura de Oeiras. Também foi criado um slogan comemorativo. As escolas do município tiveram que fazer alusão a essa data nas aulas e colocar o slogan no cabeçalho de todas as atividades escritas. Além disso, foram realizados passeios turísticos com os alunos pela cidade para que tivessem mais conhecimento sobre a terra natal. Foram feitas várias alusões e apresentações culturais durante a culminância do Projeto FLOR, inclusive a apresentação na praça de eventos dos Congos e Conguinhos (versão mirim dos Congos).

Imagem 1. Apresentação dos Congos de Oeiras e atividade de leitura imagética.

Observe esta imagem:



Marque o quadradinho correto indicando o que a imagem representa:

☐
☐

CAPOEIRA
BUMBA-MEU-BOI

☐
☐

CONGOS
SAMBA DE CUMBUCA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Depois de receberem a atividade com a imagem, todos responderam individualmente e entregaram a ficha de volta. Constatamos que apenas dois alunos assinalaram a resposta correta.

Logo em seguida, foi entregue a todos os alunos o livrinho ilustrado com o texto completo, cuja capa foi usada como desencadeadora das perguntas que seguem, como também outras imagens do livro. Para constituição do *corpus*, só foram registradas as respostas dos dez alunos participantes da pesquisa.

Segmento 1

P (Professora): C1, o que você pode ver nessa imagem?

C1: Os congos, tia já vi eles no dia que eu fui cantar no coral.

P: Você viu a apresentação dos conguintos, não foi?

C1: Foi

P: Você viu no dia da apresentação cultural no Centro Diocesano?

C1: Foi.

P: O que eles fazem?

C1: Eles canta, dança.

P: C2 o que você pode ver nessa imagem?

C2: Os congo.

P: Observem as imagens do livrinho. C3, o que podemos ver?

C3: (apontando a imagem) Essa igreja eu conheço, fica perto da praça.

P: Tem a Igreja do Rosário e a Igreja de Nossa Senhora da Vitória.

C3: Eu já fui na igreja do Rosário com minha mãe.

P: Agora, observem no livrinho o título do texto, Congos de Oeiras. C8, o que será que vai ser tratado nesse texto de título Congos de Oeiras? Vai falar de que?

C8: Fala da igreja... Olha a igreja! (mostrando a imagem).

C6: Vai falar dos Congo daqui de Oeiras.

C9: Vai falar da Igreja do Rosário, do rei.

C7: Vai falar dos Congo.

Essa atividade elaborada para antecipar os conhecimentos dos alunos antes da apresentação do texto é fundamental. Representa uma forma de possibilitar o aluno levantar hipóteses baseadas naquilo que ela já conhece. Os educandos ao serem questionadas, foram instigados a ativar algum conhecimento. Isso é observado no segmento exemplificado, quando, para darem suas respostas, buscaram seu conhecimento de mundo acerca das imagens que viam. Segundo Koch (2018, p. 32),

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo) quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socialmente determinados e adquiridos através da experiência).

O acionamento de uma bagagem de conhecimentos armazenados na memória favorece ao processo de compreensão. Assim, podemos perceber que a resposta de C1 – *Os Congos, tia já vi eles no dia que eu fui cantar no coral* aponta a busca do conhecimento armazenado na memória de uma vivência e experiência de vida para dar sentido à leitura da imagem. Ao observarem outras imagens no livro, as crianças puderam acionar mais conhecimentos, como demonstrado por C3 – (apontando a imagem), *Essa igreja eu conheço, fica perto da praça* e por C8 – *Eu já fui na igreja do Rosário com minha mãe*.

É interessante observar que as crianças não perguntaram o significado do vocábulo *Congo*, exatamente, por estar associado à bagagem sociocognitiva, visto que elas o associam à imagem dos homens que realizam o canto e a dança. Trata-se de um conhecimento prévio linguístico que favorece a compreensão.

Outra estratégia de predição utilizada foi a pergunta acerca do título: C8, *o que será que vai ser tratado, nesse texto de título Congos de Oeiras? Vai falar de quê?*, a qual configura um recurso importante para a compreensão, visto que também possibilita o leitor levantar hipóteses sobre o texto, evidenciadas nas respostas de C8 - *Fala da igreja... Olha a igreja! (mostrando a imagem)*, de C6 – *Vai falar dos Congo daqui de Oeiras*, de C9 – *Vai*

falar da Igreja do Rosário, do rei e de C7 – Vai falar dos Congo. A partir do conhecimento estruturado na memória sobre o lugar, a cultura, os leitores vão fazendo antecipações sobre o tema/assunto do texto.

Ao considerar o ensino da leitura com a estratégia da ativação dos conhecimentos prévios do leitor, com apoio das imagens, do contexto etc., constatamos que se trata de um importante aspecto que contribui e torna mais eficiente o processo da compreensão. Essa é uma prática que deve estar presente nas aulas de leitura, pois colabora principalmente nas séries iniciais, para a criança adotar as atitudes e os comportamentos de um leitor proficiente, o qual se vale das pistas textuais e paratextuais, bem como de seus saberes prévios como estratégias de compreensão.

Depois dessa primeira parte de antecipação, a atividade prosseguiu com a leitura protocolada do livrinho sobre os Congos de Oeiras, para confirmação ou não das previsões levantadas e a construção do sentido.

Compreensão leitora: dialogando com o texto

O passo seguinte foi a atividade da leitura protocolada realizada com o livrinho sobre os Congos de Oeiras. Os alunos foram informados que, a cada parte lida pela professora ou colega de sala, bem como após a leitura compartilhada e cantada, eles poderiam responder às perguntas, desde que fossem solicitados, sendo uma por vez, para evitar aglomeração e falas sobrepostas. As perguntas eram lançadas aos alunos alternadamente, de modo que nenhum ficava sem participar e responder às questões. Às vezes, de acordo com a resposta do aluno, era elaborada outra pergunta. A atividade se processou, então, através de um diálogo coletivo com o texto.

Conforme já ressaltado no capítulo 2, segundo vários autores, considerar o processo interativo entre leitor-texto-autor propicia condições para que a compreensão seja mais eficiente. Koch e Elias (2013, p. 12) esclarecem que “na concepção interacional/dialógica da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente, se constroem e são construídos no texto”. Dessa forma, na atividade trabalhada, os alunos leitores foram instados a assumir uma posição ativa de acionar os conhecimentos que já tinham para adquirirem novos, mediados pela professora pesquisadora, que possibilitava ao educando formular e atribuir sentido ao texto.

A atividade com a leitura segmentada teve como propósito gerar um *corpus* relativo à habilidade de *localizar informações explícitas, produzir inferências e opiniões avaliativas* sobre o texto, iniciando-se com o seguinte trecho (Imagem 3).

Figura 2. Trecho 1 dos Congos de Oeiras.

Congos de Oeiras

CANTO DE JORNADA

Ô! vamos ao Rosário
Ô moleque!
Ô deixa o congo passar
Ô moleque!
Ô deixa o congo dançar
Ô moleque!
Ô dança até cansar
Ô moleque!
Ô quebra a mão direita
Ô moleque!
Ô quebra que eu quero ver
Ô moleque!

Os pretinhos de Congo
De onde veio, onde vai (bis)
Vamos ao Rosário para festejar (bis)

O *dizimpenha muquenha*
O *dizimpenha mutã*
Na porta divina } bis
Vamos festejá }


dizimpenha muquenha
dizimpenha mutã é descer do animal
como se estivesse chegando em um lugar.



03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no canto popular.

A professora pesquisadora fez a leitura e, em seguida, convidou os alunos a cantarem. Ao final, fez alguns questionamentos de leitura compreensiva:

Nesse segmento de leitura, foi demonstrada grande visão e senso crítico por parte das crianças. A maioria dos alunos da turma era negra, no entanto C9, negro também, após observar as imagens no livro, fez uma indagação sobre a cor negra dos componentes dos Congos, gerando uma discussão em que todos queriam emitir opiniões, sendo pautada pela maturidade e respeito mútuo. Após os diálogos, informamos às crianças sobre a origem africana da dança dos Congos.

Seguem os dados em que se percebe a visão crítica que tiveram acerca das imagens dos negros no livrinho.

C9: Tia, eles é tudo nêgo?

P: Eles são negros.

C9: Eles têm a cultura diferente.

P: C9, você acha que ser negro é ruim?

C9: Não.

C2: Não, porque todos têm a sua cor, tem que respeitar.

P: Muito bem.

C7: Deve respeitar a diferença.

C1: Eu não acho feio ser negro, eu acho que deve respeitar os amigos, não importa a cor.

P: Devemos respeitar, não é C1? as pessoas não são iguais.

C4: Tem uma menina que chama todo mundo de negro, não pode, não importa se é negro ou branco, todo mundo é irmão.

C3: Deve respeitar. Todo mundo é irmão da parte de Deus. Deus criou o respeito para ser respeitado.

P: Muito bem, estão de parabéns! É isso mesmo, temos que respeitar as pessoas.

Postulamos que a admiração de C9 ao observar a imagem e fazer a pergunta *Tia, eles é tudo nêgo?* não seja motivo de inferir que ele tenha uma postura preconceituosa, pois, ao ser perguntado *Você acha que ser negro é ruim?*, ele responde *Não*. Porém, como o ser humano é parte de um contexto social e cultural, provavelmente ele deve ter presenciado algum episódio de estranhamento com a cor negra no meio que vive, assim como C4, quando cita ter presenciado uma pessoa fazer críticas à cor negra: *Tem uma menina que chama todo mundo de negro, não pode, não importa se é negro ou branco, todo mundo é irmão*.

Esses alunos apoiaram-se no conhecimento enciclopédico para fazer inferências acerca da situação de leitura. Constata-se isso também nas respostas dadas por C2 – *Não, porque todos têm a sua cor, tem que respeitar*; C7 – *Deve respeitar a diferença*; C1 – *Eu não acho feio ser negro, eu acho que deve respeitar os amigos, não importa a cor* e C4 – *Deve respeitar. Todo mundo é irmão da parte de Deus. Deus criou o respeito para ser respeitado*.

Podemos afirmar que, com esse nível de pensamento, durante a leitura os alunos cresceram como cidadãos e, acima de tudo, aconteceu o que afirma Solé (1998, p. 47): “quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo e também pode ler para aprender”, ou seja, os alunos, de forma ativa, processaram a informação e a relacionaram com o que já sabiam, para aprenderem cada vez mais, tornando-se leitores críticos.

■ DISCUSSÃO

Na fundamentação teórica desta pesquisa, Ausubel, um representante do cognitivismo e defensor da teoria da aprendizagem significativa, ressalta que deve existir uma estreita relação com a nova informação apreendida pelo indivíduo e os aspectos já estruturados na memória, ou seja, um conjunto de conhecimentos denominado de subsunçores, os quais são abstraídos das vivências e experiências. Desse modo, para que ocorra a aprendizagem significativa, a nova informação deve se adequar aos subsunçores ou esquemas existentes no domínio cognitivo do indivíduo. Essa teoria de conhecimento se coaduna com a teoria sociocognitiva da leitura, visto que também dá destaque aos conhecimentos prévios do leitor como fator fundamental para a compreensão.

Dessa forma, na análise da compreensão leitora dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental acerca dos dois textos apresentados, percebeu-se que, no texto representativo da cultura local “Congos de Oeiras”, foi mais intensa a aprendizagem significativa, haja vista que muitas informações existentes nesse texto sobre locais da cidade (o bairro Rosário; instituições como a Igreja do Rosário); o próprio título, que leva o nome da cidade e a cultura apresentada funcionaram como subsunçores para novas informações adquiridas pelos alunos com a leitura do texto, a exemplo do conhecimento sobre a temática abordada, que gira em torno da louvação dos Congos aos santos protetores dos negros, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. Todos os alunos conseguiram após a leitura apreender essa informação porque já tinham estruturado um conhecimento prévio - contextual, sociocultural - do assunto tratado no texto. Nesse sentido, os novos conhecimentos foram apreendidos de forma significativa, sendo incorporados àquilo que os alunos já sabiam da cultura abordada, de forma não arbitrária, por estarem relacionados aos saberes que eles já tinham. Dessa forma, evitou-se uma aprendizagem mecânica, “a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 20).

Com isso, os discentes acionaram muitos conhecimentos prévios que serviram de âncora para a nova aprendizagem e desenvolveram os subsunçores já existentes, possibilitando a compreensão leitora. Vários dados analisados comprovam isso, como o episódio em que C1, para compreender a palavra *andor*, lembra o evento da procissão do Santo, Bom Jesus dos Passos, de grande relevância na cidade, quando o santo é carregado no andor pelos homens. Assim também quando compreenderam a expressão *cutuco-cutaco* a partir do conhecimento de mundo relacionando-o à situação posta no texto. Essas palavras tornaram-se novos subsunçores apreendidos pelos alunos em seu cognitivo, gerados através de uma aprendizagem significativa.

Segundo Moreira e Massini (2001, p. 21), os conhecimentos prévios são “úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como fontes cognitivas”, ou seja, funcionam como mediadores daquilo que o aluno já sabe com aquilo que ele precisava saber para apreender e compreender, no caso em análise, a leitura.

■ CONCLUSÃO

É preciso priorizar uma prática de leitura orientada para propiciar aos educandos a oportunidade de conhecer e usar estratégias cognitivas de leitura com base em inferências, ativação do conhecimento prévio extralinguístico e linguístico, de modo que se sintam motivados ao questionamento, tornando-se aptos a desvendar, linhas e entrelinhas, o sentido da leitura.

Ao priorizar neste trabalho a leitura, um eixo de ensino da língua, como prática social de letramento, com a utilização do texto oral Congos de Oeiras, uma prática letrada não associada à escola e que muitas vezes é desvalorizada, demonstrou-se que é viável ensinar os alunos a ler com a utilização de textos populares. Além disso, reconhecendo a escola como sendo uma instituição democrática, é coerente ensinar considerando a diversidade de práticas culturais que fazem parte da sociedade.

■ REFERÊNCIAS

1. BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
2. BRASIL. Ministério da Educação Fundamental. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: Brasília: MEC/SEF, 1998.
3. BRASIL. Ministério da Cultura. **Revista do Instituto Histórico de Oeiras**, n. 8, p.128, 1996.
4. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
5. CHARTIER, Roger. Cultura popular, revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 179-92, 1995.
6. KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
7. KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2018.
8. KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas (SP): Pontes, 2013.
9. LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
10. MOREIRA, Marcos Antônio; MASINI Elcie F. Sazano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
11. PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afro-descendentes e educação**. São Paulo: Paulinas 2007.
12. ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2010. p.15-36.
13. ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
14. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

15. TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p.1055-76, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170040013>. Acesso em: 15 jun. 2018.

Valorização da cultura-afro e da educação: perspectiva da mulher na Comunidade Quilombola de Caco Pindaí-BA

| Luzia da Glória Soares

RESUMO

Em meio às constantes transformações da vida contemporânea e os desafios dos quilombolas na busca de sobrevivência e melhores qualidades de vida, justifica-se a importância de conhecer as tradições culturais e as perspectivas de vida desse povo quilombolas. O presente trabalho tem como objetivo analisar a valorização dada pelas mulheres quilombolas da comunidade de Caco município de Pindaí-Ba, a cultura afro-brasileira e a educação, mediante suas perspectivas, desafios e dificuldades frente a sociedade estereotipada. A pesquisa de cunho qualitativa tem como propósito desenvolver uma revisão do marco teórico relativo aos esforços e as lutas do Movimento Negro para fazer valer os Direitos Humanos e da educação nas comunidades Negras. No primeiro momento será aberta a discussão sobre o tema fortalecendo a interação e o entendimento das mulheres quilombolas para compreenderem a importância da Lei: 10.639/2003 na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Mulheres/Quilombolas, Valorização, Cultura, Educação.

■ INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por constantes transformações, o progresso do conhecimento e o cenário da vida contemporânea têm sido marcados pelas constantes modificações, em que considera a Cultura como “uma construção histórica, seja como concepção ou como dimensão do processo social, um produto coletivo da vida Humana” (SANTOS, 1994, p.44), em meio essas alterações, as lutas dos diferentes grupos sociais pelo reconhecimento cultural ganham importante significado. A vista disso, nos últimos anos, a Mulher quilombola tem passado por grandes desafios na busca de melhores qualidades de vida, lutando continuamente para quebrar estereótipos que lhes são atribuídos desde os tempos da escravidão. As politizações existentes nas comunidades quilombolas são procedimentos que permitem medidas necessárias para efetivação do direito de exercer a sua cultura, reconstituir os valores, o desenvolvimento social e econômico. Gusmão (2010) assevera que será de fundamental importância a relação entre educação e cultura nas sociedades humanas. E, estas afinidades possam envolver o ensinar e o aprender na profundidade do modo de viver socialmente, dando capacidade ao ser humano reconhecer e valorizar a educação e a cultura.

Neste contexto, considera-se de grande estima desenvolver o tema “Valorização Da Cultura-Afro e da Educação: Perspectiva da Mulher na Comunidade quilombola de Caco Pindaí-Ba”. É uma pesquisa que tem como objetivo analisar a valorização dada pelas mulheres quilombolas da comunidade de Caco Pindaí-Ba a cultura afro-brasileira e a educação, mediante suas perspectivas, desafios e dificuldades frente à sociedade estereotipada. E, dentro dos objetivos específicos: Estimular o interesse da mulher quilombola pela educação escolar e o reconhecimento da cultura-afro. Discutir a importância de valorizar a memória e a história cultural dos ancestrais da comunidade quilombola de Caco. Identificar as perspectivas das mulheres quilombolas quanto à melhoria de qualidade de vida e o reconhecimento dos valores, das tradições e da história cultural dos quilombolas. Nesta conjuntura, procura-se questionar, qual a valorização que a mulher quilombola tem dado a cultura afro-brasileira e a educação, diante de suas perspectivas e desafios para enfrentar e conviver em meio uma sociedade de muitos preconceitos? E através de uma abordagem de cunho qualitativa, especificamente com as mulheres da comunidade quilombola de Caco, área rural do município de Pindaí-Ba debater sobre o tema ouvindo as mulheres da comunidade quilombolas e fazer esclarecimentos sobre as políticas públicas alargadas no município. E, alertá-las para a seriedade de entender a importância da Lei: 10.639/2003 na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira.

■ JUSTIFICATIVA

É notável que os valores étnico-raciais e culturais no universo contemporâneo têm passado por procedimento não bem compreendido pela sociedade e pelo meio educacional, sendo percebidos variáveis provocações e entraves relacionados às etnias. Motivada pelo desafio de conhecer melhor as tradições culturais e as perspectivas de vida das mulheres da comunidade quilombolas de Caco, área rural de Pindaí-Ba, que na sua maioria possui pouca escolarização, aquelas que conseguem concluir o Ensino Fundamental II, muitas delas não ultrapassam os anos finais do Ensino Médio. Por este motivo despertou o interesse em desenvolver este trabalho e questionar as mulheres quilombolas desta comunidade, sobre a valorização que elas têm dado a cultura afro-brasileira e a educação, mediante suas perspectivas e desafios para a melhoria de vida.

Percebendo a luta dos quilombolas pela sua sobrevivência acordou atenção em saber o motivo pelo qual um número elevado de mulheres da comunidade citada deixou de frequentar o ambiente escolar. Entendendo ser relevante e fundamental abrir discussão para esclarecimento a respeito de seus direitos e do reconhecimento de sua identidade, colaborando para que elas possam compreender a complexidade, a problemática social, cultural e étnica que são enfrentadas pela comunidade. Sendo necessário o incentivo destas mulheres para resgatar e valorizar a sua rica cultura-afro, os direitos e o reconhecimento das lutas que tem como finalidade o crescimento e desenvolvimento do grupo.

■ REVISÃO DE LITERATURA

A presença da etnia africana ou negra em nosso país tem a sua autêntica veracidade. Observa-se, que as discussões a respeito de considerar os afros, não são tão abrangentes, a cultura e os costumes passam ser apresentados de forma negativa, não sendo bem apreciados e compreendidos pela sociedade preconceituosa em que o povo de diferentes etnias faz parte. Nesse sentido, cabe a escola enquanto instituição formadora de consciência, valores culturais e étnicos, buscar o entendimento e questionamento entre a comunidade quilombola, apontando formas democráticas para uma boa convivência com as diferenças e pluralidades.

Gusmão (2010) salienta que a afinidade entre educação e cultura é essencial nas sociedades humanas, pois as duas envolvem o ensinar e aprender na magnitude da história social. A autora subtrai que:

A educação é – como tudo o mais que é humano e é criação de seres humanos – uma dimensão, uma esfera interativa e interligada a outras, um elo, uma trama (no bom sentido da palavra) na teia de símbolos e saberes, de sentidos e significados, como também de códigos, de instituições que configuram uma

cultura, uma pluralidade interconectada (não raro, entre acordos e conflitos) de culturas e entre culturas, situadas em uma ou entre várias sociedades. (GUSMÃO 2010, P. 12).

Em conformidade as ideias de Gusmão (2010), o mundo da cultura e seu movimento, como parte da história de um povo, de uma tradição e herança, ao ser confrontado com outros universos, implicam diferentes zelos nas relações do outro ou do que é diferente. O contato entre povos diferentes e culturas diversas coloca em questão um espaço de encontro e de conflito, marcado pelo diferente que se torna essencial à constituição e o desenvolvimento da antropologia como ciência e como prática. Dessa forma, a Cultura como “uma construção histórica, seja como concepção ou como dimensão do processo social, um produto coletivo da vida Humana” (SANTOS, 1994, p.44), reforça a significação das lutas dos diferentes grupos sociais pelo reconhecimento cultural e étnico buscando progresso social e lutando contra a exploração e a exclusão a fim de superar a discriminação, a opressão e as desigualdades entre os povos, tentando garantir através da cultura as diferentes identidades.

Se a referência a quilombos denota, por um lado, uma certa particularidade de categoria datada, referida a uma situação histórica específica, ou seja, retomada no caso brasileiro desde a Constituição de 5 de outubro de 1988, por outro, a abrangência da identidade étnica é mais genérica e transnacional e se confronta com o próprio advento de uma globalização com pretensões homogeneizadoras. (ALMEIDA 2011, P.91)

Gomes (2012) afere que, a raça quanto exercício igualitário atribui nova redefinição pelos sujeitos nos seus conhecimentos sociais, sendo compreendida como força de independência e não um ato de efeito satisfatório e conservador especificando como ela atua na edificação da identidade étnico-racial. O movimento negro investiga a competente história do povo negro brasileiro e levanta novos pronunciados e “instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES 2012, p. 731). Nesse sentido, torna-se importante assinalar que “O caminho histórico que segue o Movimento Social Negro é regido por muitas lutas, muita violência, muitas derrotas, importantes vitórias e muitas memórias a serem reconstituídas” (SILVA, 2016 p.72,73).

Assim sendo, Silva (2016) continua afirmando que no século XX o Movimento Negro brasileiro se concretizou sobre as ideias da Frente Negra Brasileira nos anos 1930 e do Movimento Negro Unificado a partir de 1978, desde essa época, outros grupos de diferentes tendências ideológicas, tem meta acertada e participada por seus complementares a de construir situações democráticas dando oportunidade prudente permitindo potencializar a capacidade de corrigir erros e distorções sociais que há séculos têm favorecido uns, e prejudicado outros garantindo “a participação cidadã nas decisões dos rumos a serem seguidos

pela sociedade” (SILVA 2004, P.4). Nesta direção de pensamento e atuações segue a autora afirmando que o projeto de sociedade vem adquirindo condição moderada proposta pelo

Movimento Negro que tem pensamento concreto, com expectativa em fazer valer os Direitos Humanos e da educação.

Para Carneiro (1988), o quilombo constituiu em uma grande agitação da população negra, espaço de reafirmações sobre a cultura e o estilo de vida afro. O debate em torno da segurança de direitos civis das comunidades quilombolas ascendeu nas décadas finais do século XX Instituído-se em “ação coletiva reivindicatória diretamente ligada à exclusão social, econômica e política do povo negro na sociedade brasileira e em especial o negro rural” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p. 44-60).

A Lei nº10.639 (2003), por sua vez, versa a importância das políticas direcionadas para o cuidado com a educação dos negros que deve oferecer esta população, a garantia do ingresso, a permanência e sucesso na educação escolar a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, a conquista de capacidade e conhecimento para o prosseguimento nos estudos e terem condições para alcançar a conclusão dos níveis de ensino, bem como, para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, que possam desempenhar a sua profissão com qualificação.

Importa destacar ainda, outra importante política pública que surge em defesa da educação dos povos quilombolas, instituída no ano 2012: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

De acordo o MEC (BRASIL, 2012), considerando que as comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem, as DCNEEQ defini que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, devem observar os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica Brasileira, e deve ser oferecida nas escolas quilombolas e naquelas escolas que recebem alunos quilombolas fora de suas comunidades de origem.

Por fim, de acordo o MEC, as DCNEEQ representam uma vitória dos movimentos sociais, pois elas nasceram na base, a partir da luta da população negra, mais especificamente do movimento quilombola. Uma revolução no ensino brasileiro tendo em vista que as referidas diretrizes orientam os sistemas de ensino a valoriza os saberes, as tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos, algo impensável em outras épocas.

■ PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo, cuja abordagem metodológica escolhida é a qualitativa, se justifica por se tratar de uma pesquisa que objetiva “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais” (RICHARDSON, 1999, p. 80). Desse modo, dentre os procedimentos metodológicos necessários a realização do mesmo, serão utilizadas, prioritariamente, entrevistas como instrumentos de coleta de dados, apesar de não ser o único que se adequa. Lüdke e André (1986) compreendem que a entrevista está à frente de outros instrumentos por permitir a captação imediata da informação desejada pelo pesquisado, uma vez que há mais vantagens neste tipo de técnica do que em outras, bem como, a entrevista permite correções, esclarecimentos, além de adaptações que a torna eficaz na obtenção das informações desejadas.

Assim, esta pesquisa será desenvolvida na comunidade Quilombola de Caco, área rural no município de Pindaí-Ba, especificamente com as mulheres quilombolas que serão os sujeitos e o público-alvo para a realização dos trabalhos e o desenvolvimento da investigação. No primeiro momento será aberta a discussão sobre o tema com as mulheres quilombolas, afim de que elas exponham suas ideias sobre a educação e a diversidade cultural na comunidade. Nessa perspectiva, busca-se desenvolver um trabalho que proporcione condições para que as mulheres quilombolas discutam os meios que favorecerão encontrar e enfrentar com menos dificuldades os desafios vigentes no ambiente em que elas vivem. A intensão é procurar elementos para melhorar o desenvolvimento de sua vida cultural e a prática de trabalho no contexto de desenvolvimento e aprendizagem para adquirir uma boa qualidade de vida valorizando a importância da rica cultura quilombola. E, na oportunidade, esclarecer as políticas públicas desenvolvidas no município e a seriedade de entender a Lei 10.639/2003, as DCNEEQ e a importância destas na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira.

Destaca-se também, como procedimento metodológico adotado neste projeto, um estudo exploratório da legislação educacional brasileira, especificamente, a Lei 10.639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Pretende-se ainda, uma revisão bibliográfica a partir do levantamento e fichamento de textos acadêmicos sobre o tema, além do exercício minucioso de interpretação destes, cujo objetivo é embasar o trabalho desenvolvido na comunidade quilombola em questão.

Por fim, pretende-se promover a integração entre os quilombolas, permitindo a socialização de suas atividades na comunidade, facilitando a troca de experiências entre jovens e adultos, envolvendo-os nas discussões para que eles compreendam a importância de valorizar a cultura e a educação no contexto da ampliação das atividades dos quilombolas. Além disso, considerando a forte tradição existente entre os quilombolas da comunidade de Caco, buscando confirmar uma visão de que a educação e a cultura contribuem para o aumento das atividades praticadas na comunidade.

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Espera-se, que a investigação possa despertar na comunidade quilombola, a importância de pensar sobre sua história, social e cultural, inquietando-as a respeito da educação escolar e da necessidade de novas definições e saberes. Tenciona também contribuir no ensinamento para que a comunidade aprenda lidar com suas dificuldades e criar condições de resolver os problemas encontrados, buscando estratégias para superá-los. A partir daí aprender se proteger dos artifícios de manipulação que vão surgindo dentro da realidade de um povo, conforme as diferentes formas de percepção e de conhecimento dos indivíduos.

Tem a intenção de levar as mulheres da comunidade quilombola de Caco entender que, a promulgação da Lei 10.639/2003 que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) nº. 9.394/1996 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas reforçou a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos. Complementando, Silva (2007) que a educação das relações étnico-raciais almeja uma formação que provoca aprendizagem e ensino em que oferece condições ao cidadão de igualdade e ser comprometido com a participação no espaço social, “sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação” (SILVA, 2007, p. 490). Assim sendo, “a escola tem que educar para que a pessoa fique aberta para o conhecimento, para as grandes questões epistemológicas de seu tempo, na medida do seu crescimento” (BURNHAM, 1992, p. 27).

Ademais, cabe afirmar que a investigação tenciona promover a integração e a troca de experiência entre os quilombolas, socializando suas atividades entre os membros da comunidade, incentivando a valorização da cultura e da educação no contexto do desenvolvimento, entendendo que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos” (MUNANGA, 2005, p.17), com capacidade de fortalecer a consciência política e histórica da diversidade de um povo.

■ CONCLUSÃO

De acordo com as reflexões apresentadas no decorrer do texto nota-se, que nos últimos anos a mulher quilombola tem passado por grandes desafios na busca de melhores qualidades de vida, portanto a luta continuamente para quebrar estereótipos que lhes são atribuídos desde os tempos da escravidão são de grandes desafios e uma dura batalha pela sobrevivência. Assim leva a concluir, que existem processos de politização nas comunidades quilombolas, e estes procedimentos permitem medidas necessárias para efetivação do direito de exercer a sua cultura, reconstituir os valores, o desenvolvimento social e econômico.

Cabe ainda mencionar, a necessidade de identificar a valorização que a mulher quilombola tem dado a cultura afro-brasileira e a educação, diante de suas perspectivas e desafios para enfrentar e conviver em meio uma sociedade de muitos preconceitos. Nessa ótica, é de grande valia discutir sobre o tema ouvindo as mulheres da comunidade quilombolas e fazer esclarecimentos sobre as políticas públicas alargadas no município. E, alertá-las para a seriedade de entender a importância da Lei: 10.639/2003 na educação, na cultura negra e na formação da sociedade brasileira. Finalmente é percebida a relevância de abrir discussão a respeito do reconhecimento da própria identidade, para entender e valorizar as tradições culturais e as suas perspectivas de vida.

■ REFERÊNCIA

1. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. – Manaus: UEA Edições, 2011.
2. BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003.
3. _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2012.
4. BURNHAM, Terezinha Fróes. **Educação ambiental e reconstrução do currículo Escolar**. In: Cadernos CEDES, nº 29, 1 ed. São Paulo: Papirus, 1992. p. 21-29.
5. CARNEIRO, Edison. **O quilombo dos Palmares**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1988
6. GOMES, Nilma Lino, **Movimento Negro E Educação: Ressignificando E Politizando A Raça**, Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 31/7/2020
7. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Por uma Antropologia da Educação no Brasil**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

8. LARCHERT, Jeanes Martins. - Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Oliveira, Maria Waldenez de. – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013 – ISSN: 1982-3207
9. LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
10. MUNANGA, Kabengele **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
11. RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999
12. SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994
13. SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves - CONGRESSO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS Simpósio: **Educação em Direitos Humanos, Igualdade e Diferenças**. Brasília, agosto/setembro 2004.
14. SILVA, Iraneide Soares da. **Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro**, Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016. [www.publicacoesacademicas.uniceub.br > article > view](http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/article/view).
15. SILVA, Petronília Beatriz Gonçalves - **Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil** Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

Rayme Tiago Rodrigues Costa

Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Pará (2015). Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela Universidade Candido Mendes (RJ) (2017). Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (2020). Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Possui experiência em conservação de acervo, higienização e catalogação de documentos pelo Centro de Memória da Amazônia- UFPA, atualmente pesquisa a educação das relações étnicorraciais no ensino básico.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1038572419032847>

ÍNDICE REMISSIVO

A

África: 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 61, 70, 73, 83, 90, 95

C

Compreensão Leitora: 98, 111

Cultura: 31, 40, 41, 64, 65, 67, 91, 98, 108, 115, 118, 119, 121, 123, 126

Cultura Popular: 115

E

Educação: 11, 20, 26, 37, 51, 65, 67, 69, 75, 84, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 115, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126

Ensino: 11, 39, 40, 41, 42, 44, 48, 67, 71, 81, 97, 98, 99, 101, 105, 114, 115, 120

Ensino da Leitura: 98

I

Identidade Étnica: 65

L

Lei: 12, 20, 33, 34, 42, 48, 67, 84, 94, 95, 118, 119, 122, 123, 124, 125

Letramentos: 98

Livro Didático: 94

M

Memória: 50, 64, 65

Movimentos Sociais: 23, 37

Mulheres: 118

P

Professores: 69

Q

Quilombolas: 125

R

Raciais: 67, 93, 95, 96

Reisado: 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64

T

Teorias: 65

U

Universalidade: 23

V

Valorização: 117, 118, 119



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS

