

# **DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, ENSINO E DIVERSIDADES**

**José Valdir Jesus de Santana**  
**Maria de Fátima de Andrade Ferreira**  
**Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus**  
**Benedito Gonçalves Eugênio**  
Organizadores



DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, ENSINO E DIVERSIDADES

José Valdir Jesus de Santana  
Maria de Fátima de Andrade Ferreira  
Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus  
Benedito Gonçalves Eugênio  
(Organizadores)

DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO, ENSINO E DIVERSIDADES  
1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2024



## Navegando Publicações



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

**Direção Editorial:** Navegando Publicações  
**Diagramação:** Lurdes Lucena

**Copyright © by autor, 2024.**

D5798 – SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; MATEUS, Kergilêda Ambrósio de Oliveira; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves (Orgs.). Diálogos entre educação, ensino e diversidades. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-076-5



10.29388/978-65-6070-076-5

Vários Autores

1. Educação 2. Ensino 3. Diversidade I. José Valdir Jesus de Santana; Maria de Fátima de Andrade Ferreira; Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus; Benedito Gonçalves Eugênio. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

### Índice para catálogo sistemático

Educação 370



## Editores

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

## Conselho Editorial Multidisciplinar

### Pesquisadores Nacionais

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

### Pesquisadores Internacionais

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

É a luta que, ao fazer a antiga realidade colonial explodir, revela facetas desconhecidas, traz à tona novos significados e põe o dedo nas contradições camufladas por essa realidade. O povo que luta, o povo que, graças à luta, estabelece essa nova realidade e a conhece, avança, liberto do colonialismo, prevenido de antemão contra todas as tentativas de mistificação, contra todos os hinos à nação. Só a violência exercida pelo povo, violência organizada e aclarada pela direção, permite que as massas decifrem a realidade social, lhes dá a chave para essa decifração. Sem essa luta, sem esse conhecimento na práxis, há apenas carnaval e estribilhos; um mínimo de readaptação, algumas reformas na cúpula, uma bandeira e, na base, a massa indivisa, sempre ‘medieval’, que continua seu movimento perpétuo (Franz Fanon, 2022, p. 144).

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	08
<b>PARTE 1 – PERSPECTIVAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA</b>	13
<b>I. Educação para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na educação infantil</b>	14
<i>Geisa Crístian Nascimento de Aragão</i> <i>José Valdir Jesus de Santana</i> <i>Fabiana de Amorim Araújo</i>	
<b>II. Educação antirracista e privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio: alguns apontamentos</b>	29
<i>Juciara Perminio de Queiroz Souza</i> <i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i> <i>José Valdir Jesus de Santana</i>	
<b>III. Ensino de arte, interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais: algumas proposições</b>	46
<i>Fabiana de Amorim Araújo</i> <i>José Valdir Jesus de Santana</i> <i>Geisa Crístian Nascimento de Aragão</i>	
<b>IV. Experiências formativas de jovens em contextos periféricos: horizontes anunciados por/em nossas pesquisas</b>	59
<i>Cíntia Maria Seibert Santos</i> <i>Lucia Alvares Pedreira</i> <i>Antônio Dias Nascimento</i>	
<b>V. Decolonização epistêmica, interculturalidade crítica e educação: alguns apontamentos</b>	74
<i>Viviane da Silva Araújo Vitor</i> <i>José Valdir Jesus de Santana</i>	
<b>VI. Das políticas de educação escolar quilombola aos modos quilombolas de apropriação da escola: um estudo bibliográfico</b>	87
<i>Vangéria Teixeira Kunhavalik</i> <i>José Valdir Jesus de Santana</i> <i>Romário Pereira Carvalho</i> <i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i>	
<b>PARTE 2 - PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER</b>	
<b>VII. (Des)encobrimdo a branquitude: um olhar sobre a percepção racial de professoras autodeclaradas brancas</b>	105
<i>Cláudia Vieira Silva Santos</i> <i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i>	

<b>VIII.</b> Professoras intelectuais na história da educação da população negra na Bahia <i>Cristiane Batista da Silva Santos</i>	121
<b>IX.</b> Trajetórias de mulheres negras tecidas no espaço da festa da Comunidade Negra Rural do Mulungu de Boninal – Bahia <i>Maria Eunice Rosa de Jesus</i> <i>Lívia Alessandra Fialho da Costa</i>	132
<b>X.</b> Onde você está que não me vê? Anos potenciais de vida perdidos por feminicídio na Bahia-Brasil <i>Zoraide Santos Vieira</i> <i>Rita Radl- Philipp</i>	142
<b>XI.</b> Posicionamentos de professores para lidar com violência de gênero na escola: um recorte de duas pesquisas de campo <i>Tânia Lúcia dos Santos Souza</i> <i>Artur de Oliveira Neto</i> <i>Maria de Fátima de Andrade Ferreira</i>	166
<b>XII.</b> Socialização, conjugalidade e religião: um estudo sobre famílias nos tempos de pandemia da covid19 <i>Jeovania Silva do Carmo</i> <i>Lívia Alessandra Fialho da Costa</i>	187
<b>PARTE 3 - PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA</b>	209
<b>XIII.</b> O que apontam os estudos e pesquisas sobre práticas pedagógicas e saberes docentes de professoras/es de escolas/classes multisseriadas, Vitória da Conquista, BA? <i>Shirley Mabel Franco da Silva Lauria</i> <i>Kergilêda Ambrósio de Oliveira Matens</i>	210
<b>XIV.</b> Identidades e diferenças dos sujeitos da educação do campo: reflexões a partir das falas dos sujeitos de uma escola do campo na cidade <i>Cleonice Matos Amaral</i> <i>Kergilêda Ambrósio de Oliveira Matens</i>	221
<b>XV.</b> A Pedagogia da insurgência no contexto dos Pataxós da Bahia <i>Helânia Thomazine Porto</i>	240
<b>SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)</b>	260



## APRESENTAÇÃO

Esta coletânea, organizada em 3 partes e 15 capítulos, apresenta resultados de pesquisas teóricas e de campo, reflexões e discussões de docentes, pesquisadores e discentes, mestrandos e doutorandos, de diferentes instituições de ensino superior (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha e Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt), que têm se dedicado a estudar e investigar, por meio de diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e epistemológicas, questões acerca da educação, ensino e diversidades (raça/etnia, gênero, religião) e, especificamente, sobre relações étnico-raciais, relações de gênero, violências na escola, violência de gênero e violência contra a mulher, educação e pedagogia em contextos indígenas, quilombolas, educação no/do campo, além de tratar de campos específicos sob as perspectivas da decolonização epistêmica, interculturalidade crítica e educação, experiências formativas de jovens em contextos periféricos e privilégios da branquitude.

A primeira parte da coletânea, intitulada *Perspectivas sobre relações étnico-raciais e educação antirracista*, reúne 6 capítulos. Nessa seção, o primeiro capítulo apresenta um recorte de dois capítulos da dissertação de mestrado intitulada *Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA* (Aragão, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nele, os autores Geisa Crístian Nascimento de Aragão, José Valdir Jesus de Santana e Fabiana de Amorim Araújo discutem a *Educação para as relações étnico-raciais e práticas pedagógicas na educação infantil*. É uma discussão que provoca reflexões muito importantes, mostrando a importância de tratar de questões antirracistas desde a primeira etapa de vida do indivíduo, na Educação Infantil, pois a infância é considerada como um momento crucial para que, nos espaços educacionais, as crianças sejam conduzidas, paulatinamente e seguramente, a uma contínua e progressiva autonomia moral, ética e intelectual, a processos de socialização e de convivência com a diversidade.

O segundo capítulo traz alguns apontamentos sobre *Educação antirracista e privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio*, no qual Juciara Perminio de Queiroz Souza, Maria de Fátima de Andrade Ferreira e José Valdir Jesus de Santana apontam a educação antirracista como uma condição necessária para operar deslocamentos de ideias antigas que ainda se mantêm nos lugares onde os indivíduos em formação são instituídos, a exemplo da ideologia da democracia racial, dos privilégios da branquitude, pondo em questão as relações sociais e raciais/étnicas na sociedade brasileira. Nele, os autores apresentam um recorte da pesquisa de doutorado em Ensino, em andamento, do Curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Campus de Vitória da Conquista, BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que analisa *Narrativas de professoras/es sobre branquitude e educação antirracista no currículo do novo ensino médio no Colégio Público Estadual de Ilhéus, BA*, que investiga o que pensam/falam/dizem/fazem as/os professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa, sobre privilégios da branquitude e a implementação da Lei n. 10.639/03, que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, observando a formação dos/as professores/as e de que modo essas questões são trabalhadas nas práticas pedagógicas e saberes docentes no contexto escolar.

No capítulo 3, *Ensino de arte, interculturalidade e educação para as relações étnico-raciais: algumas proposições*, Fabiana de Amorim Araújo, José Valdir Jesus de Santana e Geisa Cristian Nascimento de Aragão trazem um recorte da dissertação intitulada “Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista-BA” (Araújo, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve como objetivo identificar e analisar as concepções dos/as professores/as investigados/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracista (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar. Neste texto, os autores apresentam importantes reflexões sobre o que se ensina e o que se aprende na escola, atualmente, e que tem sido motivo para provocações, questionamentos e se encontram sob constante inquietação e olhar minucioso e exame crítico da sociedade. Nesse sentido, os autores debatem a prática da interculturalidade crítica na educação básica como uma abordagem que tem se mostrado cada vez mais relevante para o desenvolvimento do ensino e da educação para as relações étnico-raciais. Assim, apontam que, no ensino de artes, a interculturalidade é um conceito e uma abordagem educacional de fundamental importância para que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas e culturas, a fim de promover a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade.

Em seguida, o capítulo 4, intitulado *Experiências formativas de jovens em contextos periféricos: horizontes anunciados por/em nossas pesquisas* também é um recorte de uma pesquisa muito importante que ressalta a educação e a cultura como conceitos-chaves que têm conferido grande força na construção do pensamento para focalizar a fragilidade social sob a qual a sociedade reflete a realidade de contextos periféricos, mas que, também, é preciso considerar as práticas de cidadania que são construídas nesses espaços, nos quais acontecem processos de experiências formativas de jovens e que têm contribuído com a qualidade de vida, saúde mental, cidadania dos indivíduos implicados. Assim, Cíntia Maria Seibert Santos, Lucia Alvares Pedreira e Antônio Dias Nascimento apresentam, aqui, recorte de duas pesquisas de doutorado, uma já concluída e a outra, em andamento, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, Campus de Salvador, BA. Neste recorte, os pesquisadores trazem reflexões sobre educação e juventudes, suas complexidades frente à exclusão social e aos desafios postos a instituições da Organização da Sociedade Civil – OSCs, que atuam na cidade de Salvador, Bahia, há mais de três décadas, e que desenvolvem trabalhos socioeducativos na perspectiva de construção da autonomia e da emancipação de sujeitos periféricos, sobranceiros, subalternizados, invisibilizados pela civilização global, para tornarem-se sujeitos da história e de sua própria história.

No capítulo 5, Viviane da Silva Araújo Vitor e José Valdir Jesus de Santana apresentam uma discussão teórica sobre *Decolonização epistêmica, interculturalidade crítica e educação*, mostrando alguns apontamentos, recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada *Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências* (Vitor, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que analisou de que maneira as práticas de professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que

atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Destaca-se, neste texto, a análise criteriosa sobre as epistemes decoloniais e a interculturalidade crítica em diálogo com as formulações do campo da educação antirracista. Nessa perspectiva, os autores traçam algumas reflexões teóricas sobre a crítica decolonial, a interculturalidade crítica e o campo da educação.

E, por último, no capítulo 6, Vangéria Teixeira Kunhavalik, José Valdir Jesus de Santana, Romário Pereira Carvalho e Maria de Fátima de Andrade Ferreira apresentam um estudo bibliográfico intitulado *Das políticas de educação escolar quilombola aos modos quilombolas de apropriação da escola*, um recorte da pesquisa de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, intitulada *Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique – Bahia*. Nele, os autores traçam uma linha de pensamento com apoio de uma abordagem teórica sobre as populações negras rurais que, a partir da década de 1980, em articulação com o Movimento Negro Unificado, começaram a demandar do estado brasileiro o direito ao reconhecimento, ao acesso à terra, à saúde e à educação. Para melhor compreensão sobre essa questão, buscam apoio de Nilma Lino Gomes (2022), quando faz uma releitura sobre *O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes*, no Brasil, para ressaltar a trajetória histórica e social do Movimento Negro, considerado como uma macro categoria que reúne várias organizações autônomas, com objetivo de traçar e efetivar ação política central no combate ao racismo no Brasil, além da busca pela construção da igualdade racial e, desse modo, tem construído uma história de luta e resistência coletiva, de conquistas e de propostas para aprimoramento da democracia. Dentre essas conquistas, ressalta-se o direito à educação específica e diferenciada para as comunidades remanescentes de quilombola.

Na continuidade de coletânea, a Parte 2, intitulada *Perspectivas de gênero, raça e violência contra a mulher*, é formada por seis artigos, que aprofundam o debate sobre horizontes de gênero, raça e violência e, sem dúvida, definem novas possibilidades para o encaminhamento de estudos e reivindicações para a reformulação de políticas públicas contra desigualdades de gênero, raça e de prevenção e combate à violência na escola, violência contra a mulher e feminicídios, discriminação contra a população negra, privilégios da branquitude e questões acerca da socialização, conjugalidade e religião.

Seguindo a numeração de modo progressivo, no primeiro capítulo desta seção (capítulo sete da coletânea), as autoras Cláudia Vieira Silva Santos e Maria de Fátima de Andrade Ferreira apresentam uma discussão sobre *(Des)encobrendo a branquitude: um olhar sobre a percepção racial de professoras autodeclaradas brancas*. Este é um recorte da pesquisa de mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sobre a *Branquitude e seus privilégios: estudo descritivo com professoras autodeclaradas branca*, realizada na escola da Rede Municipal de Ensino de Maracás – BA, que investigou de que modo as interlocutoras da pesquisa dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e como percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios.

No oitavo capítulo, a autora Cristiane Batista da Silva Santos apresenta uma discussão sobre *Professoras intelectuais na história da educação da população negra na Bahia*, levantando algumas questões sobre a trajetória de professoras negras na História da Educação da Bahia e, assim,

a autora apresenta uma problematização de gênero, raça, etnia e classe social, categorias imbricadas com a educação e retrata trajetórias de professoras. A pesquisa foi realizada no campo da História da Educação, tendo como baliza temporal a segunda metade do século XIX e a Primeira República entre Salvador e Ilhéus. Recorreu-se a fontes variadas onde as trajetórias das professoras puderam ser mapeadas em fotografias, impressos, jornais, Relatórios e Falas Oficiais do Presidente da Província e escritos memorialísticos.

Em seguida, no capítulo 9, as autoras Zoraide Santos Vieira e Rita Radl-Philipp trazem uma provocação sobre a violência contra a mulher e o feminicídio, questionando: *Onde você está que não me vê? Anos potenciais de vida perdidos por feminicídio na Bahia-Brasil*. As autoras tem como objetivo caracterizar, através do indicador APVP, as mortes de mulheres por feminicídio na Bahia, no período de 2017 a 2021. Trata-se de um estudo epidemiológico, qualiquantitativo, observacional e descritivo; os dados foram coletados na Secretaria de Segurança Pública da Bahia – SSP, informações em blogs de notícias quanto ao parentesco do suposto assassino, visto que a SSP não disponibilizou essa informação.

O capítulo 10, *Trajetórias de mulheres negras tecidas no espaço da festa da Comunidade Negra Rural do Mulungu de Boninal – Bahia*, as autoras Maria Eunice Rosa de Jesus e Lívia Alessandra Fialho da Costa, analisam, a partir de uma pesquisa etnográfica, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) da Universidade do Estado da Bahia, as trajetórias de mulheres negras na condução das duas principais festas católicas, o Jiro do Reis e a Festa em louvor a São Sebastião, na comunidade negra rural e quilombola do Mulungu, localizada no município de Boninal – Bahia. Segundo as autoras, a participação e importância da figura feminina na referida comunidade é relevante para compreender como as práticas de sociabilidades dessas mulheres são essenciais na manutenção do saber ancestral e das tradições cultural e religiosa vivenciadas no cotidiano, no modo de ser e de pensar e, sobretudo, de suas lutas.

O capítulo 11 também apresenta uma discussão sobre violência de gênero, que reúne o recorte de duas pesquisas de mestrado em ensino, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A primeira, analisou *Narrativas de Professores sobre Violência Contra Mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA*, anos finais do ensino fundamental, sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021 (Brasil, 2021), conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica. A segunda pesquisa analisou a *Percepção de professores e alunos do ensino médio do Centro Estadual de Educação Profissional em Biosaúde e Segurança, sediado no Sul da Bahia - CEEPBS*. Neste recorte, Tânia Lúcia dos Santos Souza, Artur de Oliveira Neto e Maria de Fátima de Andrade Ferreira tratam de *Posicionamentos de professores para lidar com violência de gênero na escola: um recorte de duas pesquisas de campo*.

Finalizando esta seção, o capítulo 12 apresenta uma discussão sobre *Socialização, conjugalidade e religião: um estudo sobre famílias nos tempos de pandemia da covid19*, recorte de uma pesquisa de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, de autoria de Jeovania Silva do Carmo e Lívia Alessandra Fialho da Costa. As autoras procuram compreender as vivências conjugais de casais evangélicos num contexto singular e específico de suas dinâmicas relacionais: o isolamento social imposto pela pandemia da COVID 19.

Por último, a Parte 3 intitula-se *Perspectivas sobre educação do campo e indígena*. No primeiro texto desta seção, o capítulo 13, as autoras Shirley Mabel Franco da Silva Lauria e

Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus interrogam sobre *O que apontam os estudos e pesquisas sobre práticas pedagógicas e saberes docentes de professoras/es de escolas/classes multisseriadas, Vitória da Conquista, BA?*, resultado de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), parte integrante da dissertação de mestrado que investigou *Professoras de escolas multisseriadas de Vitória da Conquista, BA: os saberes docentes e as práticas pedagógicas por elas mobilizados para atuação em espaços com essa forma de organização*, analisando produções acadêmicas disponíveis no banco de dissertações/teses nos Programas de Pós-Graduação ofertados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a saber: Educação (PPGE<sub>d</sub>), Ensino (PPGE<sub>n</sub>), Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), ambos ofertados no campus de Vitória da Conquista, BA, e Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP), campus de Jequié, BA, que buscou responder ou aproximar-se de respostas sobre: *O que nos apontam os estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes das/os professoras/es de escolas/classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista/BA?*

O capítulo 14 trata de *Identities e diferenças dos sujeitos da educação do campo: reflexões a partir das falas dos sujeitos de uma escola do campo na cidade*. Nele, as autoras Cleonice Matos Amaral e Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus apresentam um recorte da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), uma investigação em uma Escola do Campo, situada geograficamente na cidade e analisou as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo.

O último texto desta coletânea discute *A Pedagogia da insurgência no contexto dos Pataxós da Bahia*, especificamente as estratégias políticas de reivindicação das demandas educacionais e territoriais. A autora *Helânia Thomazine Porto* traz os seguintes questionamentos: Quais as táticas apresentadas pelos pataxós da Bahia em enfrentamento à negação aos direitos à educação e ao território ancestral? Como a *pedagogia da insurgência* tem sido delineada pelos pataxós? Esses questionamentos são respondidos ao longo do texto que, segundo a autora, levam em consideração aspectos históricos, sociais e culturais do povo pataxó da Bahia, a partir de dialéticas estabelecidas com depoimentos de educadores e lideranças indígenas que compuseram mesas de conferências, no I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia – Muká Mukáú, realizado no Território Indígena de Porto Seguro (BA), na aldeia Barra velha, no período de 01 e 03 de junho de 2018, e com eventos políticos organizados pelos pataxós a partir de 1990.

Os textos aqui reunidos de forma alguma esgotam as discussões sobre a temática *Diálogos entre educação, ensino e diversidades*, mas acreditamos que esta coletânea contribuirá para a compreensão de questões e temáticas tão caras ao campo da educação, muitas delas negligenciadas e atacadas pelos discursos conservadores que se fortalecem em nossa sociedade. As pesquisas aqui reunidas resultam de compromissos ético/políticos dos pesquisadores e pesquisadoras, vinculados a diferentes instituições, por uma educação e por um projeto de sociedade mais justo e comprometido com as diversidades e diferenças.

# **PARTE 1**

## PERSPECTIVAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O racismo é essa peste, olhar odioso que afeta o Outro, visada de ódio e intolerância àquilo que funda sua diferença. Ódio e intolerância ao Outro, o racismo é essa maneira funesta de pensar e agir, fruto de uma vontade totalitária em seu duplo afã de extirpar do Outro o seu modo de gozo e, ao mesmo tempo, de lhe impor o nosso (Neusa Santos Souza, 2021, p. 129).

# I

## EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Geisa Crístian Nascimento de Aragão  
José Valdir Jesus de Santana  
Fabiana de Amorim Araújo*

### **Introdução**

Neste capítulo, que resultou de um dos capítulos da dissertação intitulada *Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA* (Aragão, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, situamos o debate acerca do campo da educação para as relações étnico-raciais em nosso país, seguido da discussão sobre educação para as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, recuperando pesquisas que tiveram como objetivo de estudo a educação infantil e as relações étnico-raciais.

### **Educação para as relações étnico-raciais no Brasil: recuperando trajetórias**

A partir da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), que resultaram das demandas trazidas pelo Movimento Negro Unificado e de outros movimentos sociais, a temática das relações étnico-raciais tem mobilizado os debates educacionais, com foco em novas práticas educativas, com o objetivo de combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial nas instituições escolares, nos diferentes níveis e modalidades da educação, tanto na educação básica quanto na superior. Nesse sentido, segundo Gomes (2011, p. 41),

A implementação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã.

Segundo Fonseca, Silva e Fernandes (2011) as discussões possibilitadas pela Lei nº 10.639/2003 partem da compreensão cada vez mais ampla acerca da necessidade de que o campo educacional admita e reconheça a diversidade étnico-racial brasileira, de modo a possibilitar a valorização dos diferentes sujeitos que compõem a nossa sociedade e de suas diferentes matrizes culturais. Segundo os autores, “nota-se, assim, o esforço em debater as diferenças étnico-raciais no âmbito da escola, mas também de torná-la um espaço

privilegiado para a reflexão e a valorização das diferenças” (p. 6).

Essa nova conjuntura demanda o reconhecimento de que a educação para as relações étnico-raciais deve se constituir tendo por referência os seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p. 17). Ademais, segundo Gomes (2011, p. 45),

[...] no caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e construir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais. É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que regulamentou a alteração trazida à Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/2003, destaca

[...] que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (Silva, 2011, p. 12).

Gomes (2011, p. 41) afirma que o Movimento Negro, os intelectuais e outros movimentos sociais partilham da concepção de que a escola deve ser uma das instituições que devem contribuir para a representação positiva dos afro-brasileiros, contribuindo para o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. O processo de educar para as relações étnico-raciais e para a diversidade é, para esses movimentos, papel fundamental da escola. Segundo Gomes (2017), os saberes produzidos pelos movimentos sociais negros (Movimento Negro, Movimento de Mulheres Negras), entre outros, é capaz de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos. Segundo a autora (2017, p. 18),

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

A Pedagogia das ausências, proposta por Gomes (2011, p. 46), inspirada na sociologia das ausências de Boaventura de Sousa Santos, “consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes [...] em presenças”. No mesmo sentido, segundo a autora, a pedagogia das emergências “poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo



da formação de professores (as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial” (p. 46). Por isso,

É possível afirmar que o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta. Esse projeto se choca, muitas vezes, com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica, visto que apresenta outro tipo de saber, construído numa história em que a diversidade étnico-racial sempre esteve presente, em que a alteridade sempre esteve pautada, não só no reconhecimento do outro, mas na luta política de ser reconhecido como outro, com o direito de viver a sua diferença e ver a sua cultura e sua identidade respeitadas tanto no cotidiano das escolas e dos seus currículos quanto na política educacional (Gomes, 2011, p. 48-49).

Para Gomes (2007, p. 106), a Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais “podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade”. No mesmo sentido, segundo Silva (2010, p. 44), “[...] estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros, implica em dialogar com visões de mundo e *ethos* distintos”, de forma que esse movimento possibilita, segundo a autora, o “enegrecimento da educação”.

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negro e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados. É nesse sentido que, do ponto de vista do Movimento Negro, a educação de todos os cidadãos, negros e não negros tem de ser enegrecida (Silva, 2010, p. 41).

É por isso que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 14) afirmam que “combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola”, posto que, “as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali”. Dessa forma, segundo as referidas Diretrizes, “para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade mais justa”.

O desafio, segundo Gomes (2011, p. 56), “é transformar esse princípio legal em práticas pedagógicas efetivas e significativas e introduzi-lo nos currículos de formação inicial e continuada de professores(as)”, de forma a construir uma perspectiva de educação antirracista que, segundo Cavalleiro (2001), deverá ter como princípios as seguintes características:

1. Reconhecer a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-se para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Introduzir práticas pedagógicas que objetivem ampliar o universo sociocultural das crianças e colocá-las em um contexto no qual o educar e o cuidar não omitam a diversidade, é papel fundamental dos (as) professores (as). Na perspectiva de Cavalleiro (2014), essas práticas podem agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizadas e cristalizadas pelas crianças.

Algumas pesquisas que abordam essa temática ressaltam que existe a preponderância do silêncio e da invisibilidade da população negra nas práticas pedagógicas e nos materiais utilizados nas instituições educacionais como um todo (Abramowicz; Oliveira, 2012), e na Educação Infantil, não é diferente.

O espaço escolar, seja ele de Educação Infantil ou não, precisa ser pensado e organizado como um espaço plural que acolha e respeite as diferentes culturais e étnicas, sendo consenso entre os estudiosos do campo da educação para as relações étnico-raciais, como Gomes (2006, 2010, 2017, 2019) e Silva (2010, 2011), que o currículo escolar e as práticas pedagógicas devem combater o preconceito e a discriminação racial. Com um currículo plural, afrocentrado, o estudante negro, em especial, poderá reconhecer e valorizar a sua história, modo de vida e aprender a respeitar a sua própria identidade, bem como a do outro.

Por isso, segundo Munanga (2005), a memória coletiva que remete às ancestralidades negras e a seus valores civilizatórios é central para a educação de negros e não negros, de forma a possibilitar, como afirma Silva (2010), o enegrecimento da educação e a reeducação para as relações étnico-raciais.

## **A educação infantil e as relações étnico-raciais**

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, as crianças compartilham um conjunto de situações que envolvem ações estruturantes para o bem-estar das mesmas e para a progressiva construção de valores, por meio da interação social com os próprios pares e com os adultos. Nessas interações, dentre outros aspectos, as crianças elaboram sentidos acerca do seu pertencimento étnico-racial, identidade, sobre como se expressam o preconceito e a discriminação racial nas rotinas educacionais e o que significa pertencer a determinado grupo étnico-racial. A figura do(a) professor(a) é fundamental nesse processo e, no que concerne às relações raciais, o trato pedagógico, por parte dos(as) educadores(as),

será determinante para o tipo de relação que as crianças construirão entre os pares e com os adultos.

Conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85) é possível afirmar que as crianças, “aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo social”. Em muitas das experiências educacionais, as crianças negras, desde muito cedo, são capturadas pelas estruturas racistas que atuam no “envenenamento de suas mentalidades”, produzindo auto rejeição. Nesse sentido,

O preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras, para obter sucesso na escola, precisam “branquear-se (Abramowicz; Oliveira; Rodrigues, 2010, p. 85).

A temática das relações étnico-raciais deve ser incorporada o quanto antes na vida das crianças, pois dependendo das experiências vividas já nos primeiros anos de vida, o racismo pode ser construído pelas relações interpessoais com amigos, com a própria família e até mesmo na experiência educacional. Educar para a igualdade racial é tarefa urgente e imprescindível para a construção de uma sociedade mais equânime e isso passa pelo respeito à diversidade étnico-racial (Brasil, 2013).

Diante disso, o professor precisa estar atento, valorizar a diversidade étnico-racial que constitui a sociedade e proporcionar mudanças que estimulem formas positivas de interação, além de estimular novas perspectivas entre as crianças, compreendendo que a educação para as relações étnico-raciais nos ensina a viver juntos e com a diferença. Trabalhar e valorizar o negro, sua cultura e sua história favorecerão às crianças negras na construção de sua autoestima e sua identidade, assim também como as crianças brancas serão beneficiadas, pois serão conscientizadas de que o racismo, o preconceito e a discriminação não são normais (Algarve, 2004).

Na educação infantil as crianças já externam suas escolhas, demonstram suas preferências com quem brincar e se relacionar, já começam a conhecer o seu corpo, as semelhanças e diferenças entre os coleguinhas do grupo e partindo dessas observações, a instituição de Educação Infantil precisa trabalhar questões sobre as diferenças étnicas e raciais, pois a infância é marcada por heterogeneidades e, em especial, as questões relacionadas ao pertencimento racial.

O aprendizado na Educação Infantil é central para o desenvolvimento da criança, para a formação da personalidade e a construção da aprendizagem. Os espaços coletivos das instituições infantis são privilegiados, pois podem promover a eliminação de qualquer forma de preconceito e discriminação, pois as crianças estão em processo de formação, num período em que ainda se encontram sensíveis às influências externas.

Contudo, é importante admitir a presença do racismo na vida das crianças pequenas e não silenciar diante de fatos e realidades. De acordo com Oliveira (2004, p. 01) “[...] as pesquisas na área de Educação Infantil já apontam a ocorrência da problemática racial entre crianças e adultos” e, segundo a autora, os adultos geralmente apresentam um comportamento de silêncio em relação às questões étnico-raciais ocorridas na relação diária

com as crianças e acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo.

Cavalleiro (1998), em sua dissertação intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” descreve o drama provocado pelo silenciamento de professores, instituição educacional e família no que concerne ao modo como as práticas discriminatórias e racistas operam no universo infantil, seja na família ou na escola. No tocante ao silenciamento do lar, Cavalleiro (1998) salienta que em casa as famílias de crianças negras privam de falar sobre um assunto doloroso e que remete ao sofrimento e ao sentimento de negação; quanto às famílias brancas, o silenciamento se torna mais confortável por acreditarem numa posição de privilégio que lhes é favorecida. No que tange à questão educacional, o silenciamento parte principalmente dos(as) professores(as), que preferem omitir situações de conflitos entre a criança negra e a criança branca, desprezando as diferenças étnico-raciais e reforçando a exclusão do grupo negro do ambiente educacional.

Nesse sentido, a autora enfatiza que

[...] A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola. [...] A existência de preconceito e de discriminação étnicos, dentro da escola, confere à criança negra a incerteza de ser aceita por parte dos professores. [...] as crianças da pré-escola, além de perceberem as diferenças étnicas, percebem também as diferenças de tratamento destinadas a elas pelos adultos à sua volta. [...] essa percepção compele a criança negra à vergonha de ser negra. Confere-lhe sua participação em um grupo “invisível” dentro da escola. Esse procedimento pode minar, aos poucos, a sua identidade. À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros. [...] A criança negra não é desejada em sala de aula pelas professoras e demais crianças. Se há esse desejo, ele não é dizível nem perceptível. A rejeição por parte das professoras faz eclodir um sentimento que desenvolve uma baixa auto-estima e um auto-conceito negativo. Assim, na escola, o professor reproduz o padrão tradicional da sociedade (Cavalleiro, 1998, p. 198-201).

Oliveira (2004), em sua pesquisa de mestrado, analisou as relações estabelecidas entre bebês e suas professoras (pajem), em uma creche localizada na cidade de São Carlos, em São Paulo. Para a autora, as questões raciais, dentre outras situações, são explicitadas quando as professoras demonstram afeto, de modo a distribuí-lo de forma desigual entre as crianças negras e brancas. As crianças brancas, segundo Oliveira, são “paparicadas”, consideradas “anjinhos”, permanecem por mais tempo no colo das docentes e são recebidas com mais afeto desde o momento em que chegam à creche etc.; por outro lado, as crianças negras ficam menos tempo no colo da docente, por serem, segundo as professoras, consideradas mais pesadas; ademais, raramente recebem elogios quanto à sua beleza ou comportamento (como era comum entre as crianças brancas). “[...] Um corpo negro tende a ser rejeitado segundo uma norma de negação do diferente em relação ao modelo estético de beleza e saúde convencionalmente estipulado como “padrão” a ser seguido” (Oliveira, 2004, p. 90- 91).

Silva (2009), em pesquisa realizada no município de Niterói, buscou compreender as relações que as crianças negras estabelecem com seus professores, com as crianças não negras

e com os demais grupos pertencentes ao ambiente escolar. Utilizou-se dos aportes teórico/metodológicos da sociologia da infância, dos estudos sobre a perspectiva multicultural/intercultural sobre o cotidiano escolar e de pesquisadores que têm discutido sobre as relações étnico-raciais entre crianças.

Conforme Silva (2009), as crianças, de forma geral, atribuem ao preto/negro um valor negativo, uma vez que ser negro significa ser feio, ter um cabelo espetado e duro, morar em local ruim, na favela e em barraco. “Há uma negatividade atribuída à categoria preto/negro que coloca as crianças nela classificadas em situações de inferiorização, assim como são objeto de gozações e xingamentos”. Ademais, “[...] Os meninos negros também se encontravam em situação de desvantagem em relação aos meninos brancos, em defasagem série/idade em relação à série que estavam cursando” (p. 118).

Foi possível notar também, através das falas das crianças e nas entrevistas com as professoras, que parece existir uma relação entre desigualdade social e características étnico-raciais, pois a maioria das crianças negras viviam em condições precárias. Elas reconheciam e falavam sobre suas precárias condições de vida, o trabalho de seus pais, a moradia e a realidade das comunidades em que viviam. A grande maioria era beneficiária do Bolsa Família como fonte de renda. Essas mesmas crianças apresentavam os piores rendimentos em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula pesquisada. Tal fato foi percebido principalmente através das histórias relatadas pelas próprias crianças sobre suas vidas e seus contextos socioculturais e pelos depoimentos das professoras (Silva, 2009, p. 144-145).

Por fim, a autora destaca a importância da Lei nº 10.639/2003 como possibilidade de criar experiências pedagógicas de combate às atitudes discriminatórias e preconceituosas, como as reveladas a partir de sua pesquisa.

A pesquisa de Trinidad (2011) buscou analisar como as crianças de educação infantil compreendiam a identificação étnico-racial, quais critérios elas estabeleciam e como os espaços de educação infantil contribuíam para a construção desses critérios. A pesquisa foi realizada em uma escola localizada na zona oeste do estado de São Paulo e teve como participantes 33 crianças de 4 e 5 anos. A autora optou por uma abordagem etnográfica e por procedimentos de “coleta de dados” que envolviam a observação participante, contação de histórias, análises documentais, entre outros. O referencial teórico foi construído a partir de três abordagens: as teorias acerca da identificação étnico-racial, que mobilizam a categoria racial, entendendo-a como construção social; a proposta sócio-histórica do campo da Psicologia, especialmente as categorias “sentido” e “significado”; a sociologia da infância, que compreende a criança como ator social legítimo, produtor de símbolos, representações e crenças que atuam na produção de suas próprias culturas.

O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade. As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos de idade. Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável. A predisposição para se identificar como ‘branca’ desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence (Trinidad, 2011, p. 125).

A autora ressalta que o caráter positivo da cor/raça branca vigorava entre as crianças brancas e era por elas salientado e reproduzido. Se nas brincadeiras realizadas pelas crianças não foram “identificados privilégios nem escolhas pautadas pela cor/raça, suas falas constantemente mencionavam essa questão em situações negativas, indicando que preconceitos já faziam parte do imaginário e do repertório infantil” (Trinidad, 2011, p. 153). Ou seja, através das palavras, da linguagem, as crianças verbalizavam e imprimiam sentidos sobre si e sobre o outro, no tocante às identificações étnico-raciais.

Nesse sentido, segundo Trinidad (2011, p. 166) “o espaço da educação infantil é rico para observar como crianças pequenas se apropriam de suas identificações étnico-raciais e as explicitam”, por mais que esse espaço tenha sido “injustamente esquecido quando se trata de conhecer os sentidos e os significados construídos por crianças pequenas quanto à condição humana e à identificação étnico-racial”.

A pesquisa de Silva e Souza analisou as práticas pedagógicas com as relações Étnico-raciais, observadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) localizada em Porto Alegre - RS. As autoras buscaram cotejar os resultados com os de outros estudos sobre relações raciais e Educação Infantil que analisam práticas pedagógicas. Na pesquisa realizada no EMEI, puderam observar que as africanidades não passaram a ter um papel central, mas foram incorporadas nas práticas pedagógicas.

De uma forma geral, as interações criança-criança e criança-adulto não apresentaram formas de tratamento específico ou diferencial de alunos em função de aparência mais clara ou mais escura. Observou-se uma tendência de alunos negros manterem a interação com outros alunos negros com muita frequência. Em momentos muito específicos, observaram-se situações que podem ser expressão de formas implícitas de hierarquização racial. Por outro lado, observaram-se situações variadas e frequentes de interação criança-criança e criança-adulto nas quais a cor não pareceu ser marcador significativo. Em algumas situações específicas, alunos negros foram valorizados (inclusive com escolhas de representação de turma no aniversário da escola (Silva; Souza, 2013, p. 47).

Esses são alguns exemplos de pesquisas realizadas que apontam formas de hierarquização, racismos em formas implícitas e explícitas e o silenciamento diante de tais questões.

O professor, assim como qualquer profissional da Educação, não deve nem pode se omitir em relação à questão étnico-racial. Silenciar não é o caminho para apagar as diferenças. O silêncio, como afirma Cavalleiro (2014), reforça e legitima o racismo, o preconceito e a discriminação tanto no espaço educacional como em outros âmbitos sociais.

Adotando a perspectiva de Rosemberg (2004) sobre a existência de fatores intraescolares que contribuem para a discriminação de alunos negros/as e se relacionam com as desigualdades entre alunos brancos/as, o papel da Educação crítica é eliminar as ideologias, desigualdades e estereótipos racistas; mostrar outras possibilidades de dar sentido ao mundo, outras narrativas, outras perspectivas. As instituições escolares reproduzem o racismo presente em nossa sociedade que se apresenta, segundo Almeida (2019), de forma estrutural, sendo, portanto, produtor e atualizador de desigualdades entre negros e não negros no que diz respeito aos bens sociais e culturais como saúde, educação, moradia, trabalho etc.

É crucial que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar dialoguem com essa diversidade de etnias e culturas, e não o contrário. Em outras palavras, manter o padrão eurocêntrico de ensino significa silenciar as mais diversas formas de preconceito e racismo no cotidiano escolar. Cabe à educação, segundo Conceição e Santos (2020), intervir de forma positiva no sentido de contribuir para o resgate, reconhecimento e valorização das diversidades e a superação do racismo.

Nogueira e Alves (2019) consideram ser as dez teses infantis para combate ao racismo que podem ser incluídas como influências positivas para uma educação antirracista. São elas:

1. Brincar como modelo irrecusável das relações humanas, com o meio ambiente e outras espécies de gente não humana (tais como cachorros, borboletas, etc.);
2. Visitar a sua própria cultura como se fosse estrangeira;
3. Sonhar antes de dormir (ou aceitar que o milagre é inseparável do cotidiano do mistério de viver);
4. Inventar práticas políticas antirracistas com os cotidianos (ou sempre assumir que o debate não produz resultados finais);
5. Banhar a si e aos outros em águas respeitadas cantando canções alegres, tomar banho cantando canções alegres (em águas respeitadas);
6. Assumir que o pensamento é sempre afetivo (ou escrever e desenhar nas paredes de casa);
7. Comer frutas (ou criar uma lei obrigatória que faça adultos brincarem);
8. Cuidar de jardins e hortas (ou criar a obrigatoriedade da ficção audiovisual ser negra, indígena e afro-pindorâmica);
9. Reconhecer a branquitude como um perigo para todos os habitantes do planeta;
10. Viajar por culturas que não sejam a sua própria (ou manter a virtude epistêmica da infância – polirracionalidade) (Nogueira; Alves, 2019, p. 19).

De acordo com o art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e estabelecem em sua “Concepção e Proposta Pedagógica”, dentre outras questões, o seguinte princípio: “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, art. 9º, p. 17). Além disso, consta nas Diretrizes, no item *Organização de Espaço, Tempo e Materiais* que para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outras coisas, “a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (Brasil, 2010, p. 21).

Cabe ressaltar, ademais, o item referente à “Proposta Pedagógica e Diversidade” na medida em que este afirma que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 23).

O que é importante ressaltar é que as questões trazidas pelas Diretrizes, no que diz respeito, sobretudo, às questões raciais e às africanidades brasileiras, mesmo não citando a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes instituídas em 2004, buscam dar conta, ao menos

enquanto princípios que devem orientar projetos de educação infantil em todo o país, para aquilo que tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), especialmente as questões relacionadas à pluralidade cultural, e daquilo que a Lei nº 10.639/2003 instituiu como obrigatoriedade para os sistemas de ensino de todo o país, seja ele público ou privado, no trato das questões raciais, a partir da obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil trazem reflexões importantes, necessidades outras que dizem respeito ao trato com a diferença cultural, com as questões que, no limite, buscam pensar uma “*educação como prática da diferença*” (Abramowicz; Barbosa; Silvério, 2006) e de respeito à diversidade cultural, de superação das experiências de racismo, preconceito e de discriminação racial sofrida por crianças no contexto da educação infantil e em outros níveis de ensino.

Em 2015 iniciam-se as discussões para organização de uma nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Homologada em dezembro de 2017, a BNCC estabelece aprendizagens consideradas essenciais e que todos os estudantes devem desenvolver em cada etapa de ensino que compõe a educação básica. No que se refere à Educação Infantil, a BNCC apresenta como eixos estruturantes, as *interações e as brincadeiras*, já referenciadas anteriormente pelas DCNEIs. Considerando os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, o documento estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que devem assegurar as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidam a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 37).

Após abordar os direitos de aprendizagem, o documento da BNCC apresenta as competências e habilidades fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva, partindo dos campos de experiência, e estabelece cinco campos para a Educação Infantil, que enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. São eles: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*. Contudo,

[...] um trabalho docente a ser desenvolvido por campos de experiências, abordando os objetos de aprendizagem em competências e habilidades, acarreta uma incoerência que não possibilita um desenvolvimento realmente preocupado com a integralidade do desenvolvimento infantil (Santaiana; Camargo da Silva; Gonçalves, 2021, p. 1184).

É importante destacar que as intenções não ficam explícitas na BNCC no que se refere ao objetivo que se propõe alcançar com a proposta das habilidades e competências. No tocante ao documento, Dourado e Oliveira afirmam que

A lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).



É possível enxergar, a partir da análise do documento bem como da observação de como é implementado nas escolas, uma “subtração da autonomia, da diversidade e da localidade em detrimento da centralização curricular” (Dourado; Oliveira, 2018, p. 42).

Podemos perceber, nas entrelinhas, que o intuito da BNCC é favorecer ideologias de quem detém o poder, numa forma de controlar o público infantil.

A professora pesquisadora Maria do Carmo Martins, líder do grupo de pesquisa Memória, História e Educação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em entrevista realizada em 2017, explicou que a elaboração da BNCC como política de Estado é um projeto legítimo e estava prevista na LDB promulgada em 1996. Considera, porém, que no atual momento histórico não é conveniente a existência da BNCC, pois as discussões sobre ela ocorreram num momento de profundo conflito social e que as divergências acirradas entre os diferentes grupos que participaram do processo refletiram no documento.

A docente afirmou ainda que a BNCC é pauta dos diferentes grupos sociais, tanto dos segmentos privatizantes, quanto dos defensores da escola pública de qualidade, mas aponta na Base a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, ocasionando assim, a saída de alguns movimentos do processo, pois perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública. Destacou ainda o caráter conservador do documento, indicando que uma leitura atenta verificará que a Base é limitada nas questões vinculadas aos direitos sociais, a ações de inclusão e a questão de gênero e diversidade.

Trazendo para o ponto principal da nossa pesquisa, é importante destacar o fato de que a BNCC não dialoga com as DCNEI quando se trata das concepções de linguagens e de processos educativos (Brasil, 2010, 2017a, 2018), além de silenciar os marcadores da diferença - raça, etnia, religião, sexualidade, idade e classe social (Arelaro; Anjos, 2021).

Outra questão relevante que o presente estudo aponta é que a BNCC, conforme observado na descrição dos diferentes aspectos apontados (Brasil, 2017a), ao definir orientações gerais, acaba desconsiderando em seus textos os processos regionais e culturais vividos na infância brasileira. Observa-se também que há um silenciamento no que tange às questões étnico-raciais na educação infantil, o que pode induzir os estados e municípios, ao elaborarem seus currículos, a manterem esse silenciamento, colaborando para reafirmar a negação dessa discussão no interior das instituições.

## **Conclusão**

Os processos de formação de professores e as práticas educativas na/da educação infantil precisam valorizar as discussões acerca das relações étnico-raciais na medida em que educar para a superação das desigualdades, para a valorização das “tradições culturais” afro-brasileiras, para a superação das práticas racistas que acontecem na instituição e fora dela, é uma tarefa urgente e que não deve ser negligenciada.

Assim, as práticas pedagógicas devem favorecer as discussões, atitudes, resgates e valorização da Cultura Afro-brasileira e Africana, de forma que as diferenças que compõem a sala de aula sejam respeitadas e valorizadas, levando os educandos a construir hábitos, valores, e a refletir sobre a importância do respeito e valorização dos grupos étnicos (Conceição; Santos, 2020).

O espaço escolar é o principal difusor de saberes e valores que influenciam de forma direta na formação da criança. Embora o racismo, o preconceito, a discriminação, não nasçam na escola, mas perpassa por ela. Por esse motivo, a escola é um dos meios possíveis de erradicar e combater a ideologia racista presente no imaginário de quem a compõe.

Por ser uma instituição estratégica da sociedade, a escola deve assumir a função de proporcionar reflexões sobre as relações sociais em que o outro seja respeitado e valorizado, independentemente de suas características fenotípicas e socioeconômicas, pois esse é um dos caminhos mais seguros para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. Cabe, portanto, às instituições de ensino, estar preparadas para assumir tal papel frente às novas gerações e não reproduzir um modelo de sociedade excludente, discriminatória e preconceituosa em relação à população negra, pois a lei, sozinha, não é capaz de mudar este cenário. Por esta razão, compreendemos que a formação, assim como a capacitação dos professores, deve estar acompanhando o processo legislativo (Conceição; Santos, 2020, p. 12).

Para Cavalleiro (2014, p. 101) “a escola tem se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer positivamente a criança negra, no cotidiano, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional”. Mesmo após 20 anos da Lei nº 10.639/2003, o espaço escolar ainda não está preparado para receber crianças negras em um país majoritariamente de pessoas negras.

É emergente, diante de tantos problemas advindos das questões étnicas, que a escola, que possui função chave nesse processo, pense em práticas promotoras de transformação do ser humano na sua integralidade, estimulando o respeito às diferenças, promovendo a igualdade de direitos, partindo sempre do entendimento da importância social da escola como espaço de justiça e construções democráticas.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. São Paulo: Armazém do Ipê, 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.75-96.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 47-64.

ALGARVE, Valéria. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Póle, 2019.

ARAGÃO, Geisa Crístian Nascimento de. **Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no centro municipal de educação infantil de Vitória da Conquista – BA**. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; ANJOS, Cleriston Izidro dos. A educação da pequena infância no Brasil e seus desafios: lutas e resistências em defesa de uma educação emancipatória. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart; ARELARO, Lisete Regina Gomes (org.). **Por uma educação emancipatória: lutas e resistências em defesa das infâncias**. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **DOU**, de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 03**, de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**, de 2017a. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigatória para as modalidades da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/basenacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CONCEIÇÃO, Silvano da; SANTOS, Sara de Jesus. A implementação da Lei nº 10.639/2003 numa escola municipal do interior da Bahia. **Revista Educação em Debate**, v. 42, p. 9-25, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. *In*: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado (org.). **A BNCC na**

**contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges. Apresentação. *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 5-10.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo **emancipatório.** *In:* FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 39-59.

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

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção;

SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença.** São Paulo: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela Lei nº 10.639/03. *In:* MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum,** São Paulo, v.17, n.3, p. 1015-1044 jul./set. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In:* GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In:* MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educ. Real.** Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche:** o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raza y género en el sistema educacional brasileño. *In:* WINKLER, Donald; CUETO, Santiago (ed.). **Etnicidad, raza, género y educación en América Latina.** Santiago, Chile: PREAL, 2004. p. 239-282.

SANTAIANA, Rochele da Silva; CAMARGO DA SILVA, Veronice; GONÇALVES, Laila Gabrielle Naymaer. **Zero-a-Seis,** Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 1183-1203, ago./ago. 2021.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; SOUZA, Gisele de. Relações étnico-raciais e práticas pedagógica em Educação Infantil. **Educar em Revista**, n. 47, enero-marzo, p. 35-50, 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 11-37.

SILVA, Sara M. **A criança negra no cotidiano escolar**. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

# II

## EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E PRIVILÉGIOS DA BRANQUITUDE NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ALGUNS APONTAMENTOS

Juciara Perminio de Queiroz Souza  
Maria de Fátima de Andrade Ferreira  
José Valdir Jesus de Santana

### Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa de doutorado em Ensino<sup>1</sup>, sobre *Narrativas de professoras/es sobre branquitude e educação antirracista no currículo do novo ensino médio no Colégio Público Estadual de Ilhéus, BA*, que investiga o que pensam/falam/dizem/fazem as/os professoras/es, interlocutoras/es da pesquisa, sobre privilégios da branquitude e a implementação da Lei n. 10.639/03, que trata da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, observando a formação dos/as professores/as e de que modo essas questões são trabalhadas nas práticas pedagógicas e saberes docentes no contexto escolar.

Neste recorte, o objetivo é apresentar alguns apontamentos sobre *Educação antirracista e privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio*, tratando das categorias racismo, colonialismo, capitalismo, currículo e educação para as relações étnico-raciais para pensar os processos de descolonização no contexto escolar, à luz de Eliane Cavalleiro (2001), Aimé Césaire (2020), Boaventura Sousa Santos (2021), Franz Fanon (1968), Maldonado-Torres (2020), Petronilha Beatriz e Silva (2007), Tomaz Tadeu da Silva (1995), Nilma Lino Gomes (2005, 2008, 2012, 2017) e outros referenciais da pesquisa, considerando que a educação antirracista permite visualizar e refletir sobre privilégios da branquitude e mecanismos de manutenção de poder nas relações étnico-raciais, interpessoais e institucionais e esse é o ponto de partida para o esclarecimento sobre a situação racial e desigualdades na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, entendemos que essa é uma possibilidade para abrir caminhos mais indicados para combater preconceitos, desigualdades raciais e sociais, além de mostrar que o racismo, que continua fazendo vítimas, cotidianamente, na sociedade e escola brasileira, deve ser denunciado. Nesse sentido, é preciso destacar a importância da inclusão da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, desde a educação infantil ao ensino médio.

Contudo, sabemos que para implementar a educação antirracista é preciso reivindicar que o espaço escolar seja um local de sociabilidades, de respeito ao outro – o diferente, além de valorizar a convivência com a diversidade. E, assim, mostrar que a escola, um local de direitos dos grupos desprivilegiados, para se tornar uma escola de qualidade para os até então excluídos - pobres, negros, não-brancos, deve estar ciente das desigualdades que atinge essas populações e orientar a aplicação das políticas, posicionamentos, recomendações,

---

<sup>1</sup> Pesquisa de doutorado, em andamento, do Curso de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), Campus de Vitória da Conquista, BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

ordenamentos da educação das relações étnico-raciais, além de outras temáticas necessárias ao convívio, trocas de saberes entre alunos e alunas.

No entanto, a escola é um espaço social, como afirma Ferreira (2020, p. 17), que vem enfrentando, ao longo de sua história, inúmeras situações e conflitos dicotômicos, inclusive parece ter perdido a bússola e os rumos de que precisa para seguir seus objetivos e chegar ao sentido de educação hoje”. A questão mais séria é que, nesta trajetória, a escola por intermédio do cotejamento entre os sentidos atribuídos ao termo educação, deveria permitir uma educação cidadã e por isso de qualidade, para cada pessoa na sua diversidade, complementa a autora. Mas, como ainda lembra a autora “é incontestável a dificuldade que a escola contemporânea tem enfrentado para abrir espaço para discutir assuntos de interesse de seus alunos e alunas, mais ordinariamente para falar sobre os princípios de igualdade, diversidade, cidadania e inclusão social” (2020, p. 18).

Em busca de melhor compreensão sobre o tema *Educação antirracista e privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio*, este texto foi subdividido em três partes e esta introdução. A primeira trata de uma discussão sobre *Relação étnico-raciais na sociedade brasileira: colonialismo, capitalismo e racismo*, considerando o modo como esses modelos de dominação-subordinação e ideologias dominantes atuam no contexto escolar e social e, de forma articulada, provocam tensão entre o papel que escola tem no combate ao racismo, aos preconceitos e à discriminação racial entre alunos, professores e alunos e outros membros da comunidade escolar. A segunda, mostra reflexões sobre o *Currículo e a Educação para as Relações Étnico-raciais: alguns apontamentos sobre o Documento Curricular da Bahia – DCRB* e, por último, as *Considerações finais*.

Esperamos, a partir dos apontamentos aqui apresentados mostrar que a finalidade da educação das relações étnico-raciais é a formação da cidadã e do cidadão que deve ser estimulado a aprender-ensinar e saber-fazer-fazendo com que mulheres e homens, independente de idade, sexo, classe social, através de encontros, discussão, reflexões, debates sejam capazes de promover “condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p. 490).

Por fim, esperamos contribuir com os apontamos, aqui colocados, com a implementação das leis antirracistas nos currículos e espaços escolares do Ensino Médio na Bahia e mostrar a importância de combater privilégios da branquitude nesses espaços e relações de aprender e ensinar nos ambientes das escolas baianas e brasileiras de modo geral.

## **Relação étnico-raciais na sociedade brasileira: colonialismo, capitalismo e racismo**

O debate acerca das relações étnico-raciais permanece atual e necessário visto que se configura como central ao entendimento da formação histórica da sociedade brasileira, bem como para a compreensão dos desdobramentos e implicações do colonialismo e do racismo para os colonizados, principalmente aqueles/as pertencentes a grupos étnicos que foram escravizados, subalternizados e invisibilizados a exemplo dos povos originários, africanos e seus descendentes.

Na atualidade, para compreender a origem das desigualdades raciais no Brasil é importante buscar uma interpretação e reconhecimento da abordagem dos conceitos de

racismo, colonialismo, capitalismo e o entrelaçamento entre eles. O colonialismo se configura como uma doutrina política, econômica e cultural, empregada pelos impérios europeus para explorar e dominar outros territórios e povos, utilizando as diferentes formas de violência.

Aimé Césaire (2020), na obra “O discurso sobre o colonialismo”, apresenta uma crítica a civilização europeia mostrando a perversidade inerente ao processo de colonização que violenta e desumaniza o outro e, ao discutir sobre colonização e civilização, questiona:

O que em seu princípio é a colonização? É concordar que não é nem evangelização, nem empreendimento filantrópico, nem vontade de empurrar para trás as fronteiras da ignorância, da doença e da tirania, nem expansão de Deus, nem extensão do Direito; é admitir de uma vez por todas, sem recuar ante as consequências, que o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, se vê obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas (2020, p. 10).

Assim, Césaire (2020) descreve a colonização como um processo violento e de enorme ambição e diz que não há colonização inocente. Os atos bárbaros dos colonizadores de explorar, devastar, saquear, queimar, destruir, massacrar, torturar, assassinar para submeter o outro, considerado primitivo/selvagem ao seu domínio evidencia o processo de desumanização. O autor continua sua análise afirmando que o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão com elaboração das equações desonestas: “cristianismo = civilização; paganismo = selvageria, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e raciais, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e os negros”. Assim, é a partir da ideia de civilização que o europeu justifica sua ação de invasão, ocupação e exploração dos territórios dos povos considerados selvagens/primitivos. A partir desse entendimento, a colonização é indefensável, racional, cultural e moralmente e que colonização é o oposto de civilização, é barbárie.

Nos estatutos coloniais, voltados à dominação e a exploração não há um único valor humano. (Césaire, 2020) e não há dúvida de que a colonização desumaniza até o homem mais civilizado, a medida que a ação, o empreendimento e a conquista colonial, fundada no desprezo pelo homem nativo, e justificado por esse desprezo modifica a pessoa que o empreende; “o colonizador ao acostumar-se a ver o outro como animal, ao treinar-se para trata-lo como animal, tende objetivamente, para tirar um peso da consciência, a se transformar, ele próprio, em animal” (p. 23), sendo esse processo denominado pelo autor de “asselvajamento do colonizador”. Nele, o colonizado é destruído pela exploração, pelo genocídio, transformado em “coisa”, “objeto” pelo processo colonial e de coisificação.

Nesse sentido, a colonização é igual a coisificação e cabe a seguinte reflexão: O que existe entre o colonizador e o colonizado? Nas palavras de Césaire (2020, p. 24), “entre o colonizador e o colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, as elites descerebradas, as massas aviltadas”. Diante das pseudojustificativas dos colonizadores em nome do “progresso”, das “realizações”, dos níveis de vida elevado, dos quilômetros de estrada, do desenvolvimento econômico, o autor (2020) responde, trazendo à tona o preço injusto das expedições colonialistas em nome das falsas “vantagens”. As consequências desse processo foram perversas e diversas, e provocou maldades e exclusão



do “outro”, manifestadas nas “sociedades esvaziadas de si mesmas, culturas pisoteadas, instituições solapadas, terras confiscadas, religiões assassinadas, magnificências artísticas destruídas, possibilidades extraordinárias suprimidas” (p. 25). Essas sociedades colonizadas e escravizadas pelos europeus foram destruídas e arrancadas à força de “seus deuses, suas terras, seus costumes, sua vida, a vida, a dança, a sabedoria” (p. 33). Ademais, agindo no imaginário, formando consciência no colonizado, a colonização europeia destruiu civilizações, como lembra Césaire (2020, p. 25):

Estou falando de milhões de homens em que foram inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo.

Dão-me a visão total da tonelagem de algodão ou cacau exportado, acres de oliveiras ou videiras plantadas.

Mas eu falo de economias naturais, economias harmoniosas e viáveis, economias na medida do homem indígena que foram desorganizadas, culturas alimentares destruídas, subnutrição instalada, desenvolvimento agrícola orientado para o benefício único das metrópoles, roubo de produtos, roubo de matérias-primas.

Césaire (2020, p. 26) denuncia as mazelas causadas pela colonização europeia, reconhecendo-a como “responsável perante a comunidade humana pela maior pilha de cadáveres da história”, escancarando o modo como usurpou as riquezas dos países colonizados. E, seguindo a mesma perspectiva de Césaire (2020), Fanon (2022), na obra *Os condenados da terra*, aponta a colonização como um processo violento que desumaniza o colonizado, produzindo-o como não humano. E assim, o autor descreve o mundo colonial como um “mundo compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas: a estátua do general que logrou a conquista, a estátua do engenheiro que construiu a ponte. Mundo seguro de si, esmagando com suas pedras as costas esfoladas pelo chicote. Eis o mundo colonial.” (p. 48). Sendo que, uma das características do colonialismo é a narrativa da história dos vencedores, dos superiores e conquistadores que são construídas para a produção da não existência do colonizado. Outra questão que merece ser observada quando se deseja conhecer essa realidade, é que “a história que escreve não é, portanto, a história do país que ele saqueia, mas a história de sua nação, naquilo que ela explora, viola, esfaimado (Fanon, 2022, p. 48). Assim, a produção da história pelo colonizador leva o desmemóriação das populações colonizadas em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e incentivando uma nova memória que reorganiza a hierarquização dos sujeitos de acordo com a norma do colonizador. E, assim, constrói a hegemonia do pensamento dominante sobre os aspectos sociais, culturais, identitários.

Nesse sentido, Santos (2021, p. 146) parte do conceito de *sociologia das ausências* para explicar que “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe” e propõe uma “racionalidade cosmopolita” que exige uma trajetória que deve expandir o presente através da sociologia das ausências e contrair o futuro, com a ajuda da sociologia das emergências, para possibilitar criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a experiência social que é inesgotável no mundo atual. A partir dessa compreensão, podemos relacionar a lógica do colonialismo com as principais formas sociais de não existência produzidas e/ou legitimadas

pela razão metonímica<sup>2</sup> que são: o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo (2021 p. 149). Para além dessa consideração, é preciso de um desafio desconstrutivo para combater o racismo, o que exige, em primeiro lugar, identificar os resíduos eurocêntricos herdados pelo colonialismo, presentes nas relações sociais, nos setores da vida coletiva. Mas também, de modo conjunto, de um desafio reconstrutivo com a intenção de revitalizar as possibilidades histórico-culturais da herança africana que foi interrompida pelo colonialismo, pelo escravismo e autoritarismo, pelo neocolonialismo. E, do trabalho de tradução que tem a função de captar os dois momentos, a saber: a relação hegemônica entre as experiências e o que nestas está além dessa relação, afirma Santos (2021).

Para Maldonado-Torres (2020, p. 35), “o colonialismo pode ser compreendido como modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’.” Nessa perspectiva, Santos (2021, p. 291) acrescenta que existiu vários colonialismos europeus e trata da especificidade do colonialismo português. “A especificidade é a afirmação de um desvio em relação a norma geral. Nesse caso a norma é dada pelo colonialismo britânico, e é em relação a ele que se define o perfil do colonialismo português, enquanto colonialismo periférico [...]”. O autor destaca a perifericidade do colonialismo português a partir das relações econômicas entre Portugal e o Império Britânico e destaca que o último se assentou num equilíbrio dinâmico entre colonialismo e capitalismo e Portugal assentou-se num desequilíbrio igualmente dinâmico, entre um excesso de colonialismo e um déficit de capitalismo” (Santos, 2021, p. 291).

Ao abordar o termo capitalismo cabe destacar a sua relação com o colonialismo e escravidão, e a utilização do racismo como justificativa para a exploração e a desumanização que têm como pano de fundo a usurpação de bens e matéria-prima para o desenvolvimento econômico dos impérios europeus. Willians (1975) destaca que a escravidão foi uma instituição econômica de primeira importância, foi a base da economia grega, ergueu o Império Romano e nos tempos modernos forneceu as bases para o capitalismo moderno ocidental. “Deu-se a escravidão uma deformação racial ao que é basicamente um fenômeno econômico” (p. 11). Para o autor (1975), “a escravidão não nasceu do racismo: ao contrário o racismo foi uma consequência da escravidão. O trabalho não-livre no Novo Mundo era moreno, branco, negro e amarelo; católico, protestante e pagão” (p. 12). Assim, o racismo foi utilizado pelos colonizadores como forma sistemática com bases teóricas para justificar o domínio e exploração de povos e territórios.

Como forma de combater/questionar os efeitos do colonialismo, que persiste na sociedade formada a partir do regime escravocrata, Santos (2021) propõe *as epistemologias do Sul*, que são procedimentos que visam identificar e validar os conhecimentos nascidos ou usados nas lutas sociais contra o tripé capitalismo, colonialismo e patriarcado, três dimensões principais da dominação moderna eurocêntrica. O autor lembra que, “para as Epistemologias do Sul, o capitalismo não existe sem colonialismo e patriarcado” (p. 351). A partir das relações de produção e acumulação primitiva engendrados no seio do colonialismo que tornaram o capitalismo possível como modo de produção que se reconfigura e atualiza para continuar hegemônico, ele se alimenta das desigualdades socioeconômicas. E, a partir dessa provocação de Santos é válido o seguinte questionamento: Como o colonialismo descrito

---

<sup>2</sup> A razão metonímica é obcecada pela ideia de totalidade sob a forma de ordem. [...]A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia (Santos, 2021, p. 140-141).

por Césaire (2020) e Fanon (2022) se reorganiza atualmente diante do hegemônico sistema capitalista, um processo de dominação-exploração-subordinação?

Para Santos (2021), o colonialismo não acabou, continua até os dias atuais sob formas distintas de dominação e exploração, a exemplo do neocolonialismo, colonialismo interno, racismo, xenofobia, concentração e grilagem de terras, dentre outras formas de poder que se manifestam em diferentes regiões do mundo. E o racismo é uma das expressões mais violenta do colonialismo. Para Césaire (2020, p. 27), a “colonização europeia adicionou o abuso moderno a antiga injustiça; o racismo a velha desigualdade”, em que a lógica colonial moderna procurou legitimar a naturalização da diferença, que torna legítimo que os sub-humanos não sejam tratados como plenamente humanos (Santos, 2021). Para elucidar algumas características do racismo, Santos retoma a tradição cristã e budista ao longo dos séculos para explicar como a escuridão e a claridade constituíam metáforas conceituais que pretendiam dar conta do aperfeiçoamento da pessoa humana nas suas relações com poderes transcendentais, sendo que a trajetória da escuridão para a claridade, nessas religiões, está aberta para todos os seres humanos. Conforme recorda Santos (2021), o surgimento do racismo moderno surgiu com a moderna expansão colonial europeia, sobretudo a partir do século XVI, em que “a escuridão e a claridade foram sendo progressivamente disseminados como critérios fundamentais para distinguir entre seres humanos, para classificá-los e hierarquizá-los”. (p. 352). A partir daí, a escuridão e a claridade foram utilizadas como fatores identitários para definir as cores dos humanos. Logo, a claridade está para os humanos (europeus) e a escuridão para os sub-humanos (indivíduos distintos do padrão europeu).

O “escuro” passou a ser “cor”, símbolo de negativo, e o “branco”, “a ausência de cor”, símbolo do positivo. É nesse contexto que surge o racismo moderno, um dos principais e mais destrutivos preconceitos da modernidade eurocêntrica. A diferença cultural assumia agora a tonalidade da diferença hierárquica racial, concepção desenvolvida a partir da articulação entre o evolucionismo, o positivismo e o racismo, explicitamente referidos nos trabalhos de Charles Darwin (Santos, 2021, p. 355).

Esses trabalhos influenciaram várias áreas do conhecimento, dentre elas, a Biologia e as Ciências Sociais, que passaram a divulgar a ideia de hierarquia racial entre os seres humanos, onde as diferenças passaram a ser consideradas desigualdades. Nesse contexto, passa exercer a dominação sobre os povos considerados inferiores, a ciência europeia cria as teorias raciais afirmando que os povos passariam pelo estágio de selvageria e barbárie para chegar à civilização a fim de desenvolver a noção de hierarquia racial.

Santos (2021) ressalta uma questão importante, lembrando que “quando se fala criticamente de racismo, é grande a tendência para salientar os danos, a violência e a destruição que eles causam nas populações racializadas. Mas, dessa forma, a cor dos que causam o racismo torna-se invisível” (p. 360). O racismo passa primeiramente pelo corpo, as marcas étnicas estão inscritas no corpo e é ele que nos coloca em cena nas interações cotidianas. E, acrescenta: “a pele de quem exerce a atitude racista não tem cor, sobretudo em contexto que a ‘cor branca’ está associada à manutenção de privilégios herdados do escravagismo e do colonialismo” (p. 360).

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 230), na obra *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*, mostra que “é no corpo que se dão as sensações, as pressões os

juízos.” E, na sociedade brasileira, a inscrição do racismo e a discriminação racial passa pelos fenótipos, sendo o corpo (cor da pele e o cabelo) os principais símbolos da identidade negra. Para a autora (2005, p. 45),

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Essa afirmação de Gomes (2005) mostra que o racismo e o preconceito de cor e racial no Brasil atravessam os períodos históricos desde a formação da sociedade brasileira, que além de racista é hierárquica, autoritária, misógina, machista e organizada por modos capitalistas de subordinação e exploração do indígena, do negro africano aqui escravizado, da mulher, sem precedentes.

De acordo com Guimarães (2009, p. 11), o racismo é “uma forma bastante específica de ‘naturalizar’ a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais.” Nessa lógica, segundo o autor, está implícito a ideia de natureza geral que determina aspectos individuais ou socioculturais. Sendo que, avançando no modo de analisar as realidades dos diferentes tipos de racismo, deve-se considerar que “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história”, isto é, o “modo específico como as classes sociais, a etnicidade, a nacionalidade e o gênero se tornaram metáforas para a raça e vice-versa (2009, p. 37). Daí, a variação do conceito de raça que se desenvolveu a partir dos diferentes racismos. No Brasil, o racismo “está umbilicalmente ligado a uma estrutura estamental, que o naturaliza, e não a estrutura de classes, como se pensava” (2009, p. 15) e, assim, pode ser compreendido como um sistema de desigualdades de oportunidades que podem ser visibilizadas apenas nas pesquisas e estatísticas, através da estrutura mostrada pelas desigualdades raciais, percebidas nos informes sobre o desenvolvimento humano, qualidade de vida e cidadania, educação, saúde pública, expectativa de vida, revelados nas condições de vida da população desfavorecida, de oportunidades de emprego, acesso ao trabalho, renda, direito de moradia, lazer, dentre outras. Sobre isso, podemos observar que a população negra está sempre em desvantagem, cercada pelas injustiças sociais, o que explica o coeficiente de repetência, evasão e abandono escolar altamente elevado dos estudantes negros, em comparação com os estudantes brancos, observado nas longas filas de atendimento à saúde. Desse modo, é que, na verdade, as desigualdades de classe também se legitimam através da ordem estamental. Assim, a partir da ideia de que a posição de cada indivíduo na sociedade está ligada à sua origem, legitima a permanência das desigualdades raciais e sociais.

Como também, na obra *Racismo estrutural*, Almeida (2020) analisa o racismo brasileiro do ponto de vista sociológico, a partir das concepções individualista, institucional e estrutural e mostra que esse fenômeno impregnado nas relações raciais está na estrutura social e o próprio sistema de desigualdades raciais se ocupa de reproduzir inferioridade social de fato. O autor considera que o racismo está na estrutura social, em que as condições de organização da sociedade reproduzem subalternidade e invisibilidade de grupos étnicos radicalizados. Para ele, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do

modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (2020, p. 50). Portanto, não há dúvida: o racismo é estrutural, por isso, exige medidas e políticas públicas que coíbam o racismo individual e institucional, de mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas no sentido de promover a construção de mentalidades antirracistas. “Do ponto de vista teórico o racismo como processo histórico e político, cria as condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados sistematicamente” (2020, p. 51).

Apesar da perspectiva diferente de análise da realidade do racismo brasileiro, Guimarães (2009) e Almeida (2020) concordam que o racismo precisa ser considerado a partir do processo histórico e político e esse é um mal que precisa ser denunciado. O desafio de tal tarefa não é fácil, exige atenção e repensar as práticas pedagógicas da escola, suas propostas e políticas de intervenção, de enfrentamento e de combate ao racismo no espaço escolar e, conseqüentemente, sua atuação na vida social. Portanto, o combate ao racismo, para Guimarães (2009), começa pelo combate à institucionalização das desigualdades de direitos individuais. Pois, ainda que o racismo “não se esgote com a conquista das igualdades de tratamento e de oportunidades, esta é a precondição para extirpar as suas conseqüências” (p. 15). E para Almeida (2020, p. 52), a mudança na sociedade “depende antes de tudo, da tomada de postura e da adoção de práticas antirracistas”. É na busca pela igualdade de tratamento e oportunidade que o Movimento Negro<sup>3</sup> tem reivindicado junto ao Estado por políticas de Ações Afirmativas na tentativa de minimizar os efeitos desastrosos do racismo que ainda perdura na sociedade brasileira.

Vimos que, sobre a educação antirracista, a Lei n. 10.639/03 (Brasil, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu a obrigatoriedade de história e cultura afro-brasileiras e africanas ao longo da educação básica, que representa um grande avanço para a luta do Movimento Negro (Gomes, 2017), assim também, como foram importantes as reivindicações de movimentos sociais e estudiosos da questão étnico-racial da sociedade brasileira, de origem de diferentes setores, instituições e organizações governamentais e não-governamentais. Após a aprovação da Lei n. 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através do parecer 3/2004 (Brasil, 2005, p. 9) salienta a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares que “orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e no compromisso com a criação e implementação da educação para as relações étnico-raciais positivas”. Em 17 de junho de 2004, o CNE, através da resolução n. 1/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação. Esse processo “tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de uma nação democrática” (Brasil, 2005, p. 31). Assim, a Lei n. 10.639/2003 é importante ferramenta para a (re)elaboração do currículo e mudanças de condutas no espaço escolar, de valorização de conhecimentos,

---

<sup>3</sup> Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. (Gomes, 2017, p. 23).

saberes e culturas africanas, afro-brasileiras ausentes, invisibilizados e silenciados. Além disso, permite viabilizar o processo de descolonização do conhecimento, de mentalidades, de uma educação antirracista que reconheça o ambiente escolar como espaço privilegiado à realização de um trabalho que permita o convívio respeitoso com as diferenças raciais.

Nas trilhas de Boaventura Sousa Santos (2006), Nilma Lino Gomes (2012) lembra que as falas negadas e silenciadas dos currículos precisam ser observadas e, nesse contexto social e escolar é importante considerar as mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e, também, as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e exigir novas relações entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. A autora também busca apoio de Santos (2006) e Miguel Arroyo (2011) para afirmar que, no contexto complexo da sociedade, hoje, que atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as, é preciso entender que,

Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instalando-se a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Gomes, 2012, p. 103).

A educação, por exemplo, é um dos caminhos possíveis para a construção de conhecimentos que levem a desconstruir ou desvelar o racismo ainda mascarado sob o mito da democracia racial no Brasil. O sentido da educação é ampliado pela LDB n. 9.394/96 que a define como direito e se desenvolve em diferentes espaços, sendo um deles, a escola. A partir dessa definição a educação é reconhecida pelo Art. 1, do Título I da referida Lei, de forma que “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). O racismo não é um fenômeno novo, assim como a invisibilização de coletivos negros, indígenas, ciganos. Contudo,

O debate atual sobre as relações étnicas na sociedade brasileira leva em consideração que diferentes grupos étnicos a constitui, mesmo que ao longo do processo histórico, diferentes dispositivos foram utilizados por parte do Estado brasileiro, no sentido de assimilar essa diversidade étnica ao discurso hegemônico da Nação, como aconteceu com os povos indígenas, quilombolas e com a população afro-brasileira. Todavia, é possível afirmar que, atualmente, (fenômeno que vem se constituindo desde as últimas décadas do século passado) diferentes grupos étnicos em nosso país, principalmente aqueles que sofreram a tentativa de invisibilização durante séculos, a exemplo de coletivos negros e indígenas, têm reafirmado seus pertencimentos étnicos em distintos espaços da sociedade, realçando suas diferenças (Souza; Santana, Santana, 2020, p. 215).

Sobre essa afirmação, Gomes (2020, p. 143) esclarece que “o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar ao/as educadores/as a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.” A autora ao discutir algumas estratégias de atuação no trato das relações raciais no contexto escolar atribui papel importante formação de professores para que “pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal” (p.143).

Afinal, a educação antirracista, como modo cotidiano de conviver com a diversidade na escola, poderá promover a desconstrução dos preconceitos e dos efeitos do racismo que ainda permeia o imaginário social e, a sua implementação pode contribuir com outras formas de relações sociais mais justa e igualitária na sociedade e na escola brasileira.

## **Currículo e educação para as relações étnico-raciais no Documento Curricular da Bahia – DCRB**

O tema currículo e educação para as relações étnico-raciais tem suscitado muitas discussões nas últimas décadas e tem provocado muitos questionamentos sobre a escola de educação básica e, no estado da Bahia desde a criação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB (Bahia, 2022), as escolas de educação básica na Bahia tem buscado espaços de discussão, diálogos, reflexões e formação de professores e gestores para a apresentação e implementação deste documento.

Esse documento é reconhecido pelo Estado da Bahia e Secretaria de Educação do Estado, como o “normativo estadual que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e/ou a organização curricular escolar, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos - PPP” (Bahia, 2022, p. 3). Segundo informações documentais, o DCRB, v. 2, Etapa Ensino Médio, é resultado de uma construção coletiva e democrática, criado a partir do Regime de Colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, o Consed e a Undime e foi fundamentado na LDB n. 9.394/96, na Base Nacional Curricular Comum - BNCC do Ensino Médio, nas Diretrizes Curriculares Nacional – DCN do Ensino Médio e nos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos e a sua finalidade é se constituir como o instrumento pedagógico que deverá orientar os processos de ensino e aprendizagem na etapa do Ensino Médio, mostrando as competências e habilidades para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos (Bahia, 2022).

Do ponto de vista teórico, há várias definições para o currículo a partir das diversas correntes de pensamento, porém há um aspecto em comum para a definição de currículo: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Neste texto, optamos por uma perspectiva de currículo baseada nos Estudos Pós-Colonial, visto que a educação para as relações étnico-raciais visa combater os efeitos da colonialidade que ainda persistem no imaginário social brasileiro, nas relações de poder e, logo, nos currículos escolares. Para Moreira e Silva (2002, p. 8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação

Os autores (2002) advertem sobre a intencionalidade do currículo, como ele não é neutro, visa a manutenção ou desconstrução de privilégios arraigados no processo de construção do conhecimento. Esse conhecimento é elaborado a partir da compreensão do tipo de sujeito que se deseja formar, além de decidir pela identidade individual e coletiva que se pretende formar, que sociedade deseja construir e qual ideologia é preciso transmitir para a manutenção do pensamento hegemônico ou não. Embora o currículo formal seja, em certa medida, predeterminado e padronizado, se considerarmos os documentos oficiais, a partir de conhecimentos acumulados, descontextualizados da realidade das salas de aula, na maioria das vezes, ele não é apenas ideias e abstrações, mas também, um documento construído na prática a partir das experiências e vivências dos profissionais envolvidos na sua elaboração. Daí, é possível perceber o seu aspecto político, o que possibilita diferentes olhares sobre uma dada realidade e diferentes produções de conhecimento. Nesse sentido, o currículo é considerado um “artefato social e cultural” (Moreira, Silva, 2002, p. 7). Para Silva (1995), o currículo tem de ser visto em suas ações e em seus efeitos. Nessa perspectiva, o currículo é dinâmico e dialético dado à possibilidade de adequação à realidade e de inferências que podem sofrer na ação cotidiana.

Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com a relação de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos de formas muito particulares e específicas. Flagrá-las e identificá-las constitui, assim, uma ação fundamental e política (Silva, 1995, p. 195).

Assim, apesar do currículo consistir em uma organização de conhecimentos sistematizados, o autor (1995) procura mostrar a possibilidade da elaboração do currículo se constituir num “conhecimento outro”, em que os diferentes sujeitos e seus saberes estejam ali representados e valorizados. Para tanto, é preciso compreender a educação como um processo de formação política, cidadã e, para isso, é preciso superar a concepção de neutralidade e tomar o currículo como “um documento de identidade” (Silva, 2010), um espaço da diversidade e da diferença. O problema é que a escola é reconhecida “como um espaço da diversidade, mas sempre recebeu críticas sobre as suas dificuldades para acolher, contemplar, abraçar, respeitar as diferenças e, por outro lado, é criticada pela sua estrutura autoritária, elitista, hierárquica, classista, machista, racista” (Ferreira, 2020, p. 55). Freire (2005) diz que é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. E,

Estudar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a



humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos para a humanidade. Estudar história e cultura de povos africanos exige dos professores e estudantes, negros e não negros, aprender a identificar, criticar, desconstruir distorções, omissões, avaliações baseadas em preconceitos, construir novas significações (Silva, 2010, p. 45).

Portanto, a inserção ou exclusão da temática étnico-racial no currículo e na prática pedagógica é uma escolha política. O currículo não é apenas uma transmissão de conhecimento, não se restringe apenas ao cognitivo, mas à construção dos sujeitos e de identidades individuais e coletivas

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar as divisões e, sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos – e de que forma estão incluídos – e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que são divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? (Silva, 1995, p. 197).

Nesse sentido, o questionamento sobre o poder e as concepções de currículo mostram novos mapas políticos e culturais e de que modo se definem quais conhecimentos devem (ou não) ser ensinados para reforçar/produzir, negar, ou contestar ideologias consideradas hegemônicas. Portanto, é preciso elaborar uma proposta curricular capaz de desconstruir o texto racial do currículo, questionar as narrativas hegemônicas de identidade, de cultura e de conhecimento, isto é, buscar formas para a “descolonização do currículo” (Gomes, 2012). Pois, não há dúvida de que

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (2012, p. 102).

Assim, a mediação do processo de ensino/aprendizagem para as relações étnico-raciais não requer apenas material didático, mas acima de tudo, o conhecimento necessário para sua condução. E, nesse sentido, Gomes (2012) aponta “a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.” A invisibilidade, a folclorização e a desvalorização e o silêncio sobre dos grupos racializados como protagonistas da construção da sociedade brasileira ainda se constituem um desafio colocado para o currículo escolar, apesar de algumas iniciativas de ações afirmativas desenvolvidas no decorrer das últimas décadas no país, a exemplo da Lei n. 10.639/03 e Lei n. 11.645/08 que visam mudanças no currículo, na tentativa de corrigir o déficit histórico de desigualdades raciais entre brancos e não brancos no Brasil. A autora (2012) ainda chama a atenção para a compreensão de que a introdução da Lei n. 10.639/03, nos currículos escolares, deve ser valorizada “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Pois, na sua compreensão, assim, “poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (p. 105) E, nesse sentido, Gonçalves e Silva (2001) afirmam que “as Africanidades Brasileiras abrangem diferentes áreas, não precisam, em termos de programas

de ensino, constituir-se numa única disciplina, pois podem estar presentes, em conteúdos e metodologias, nas diferentes disciplinas constitutivas do currículo escolar” (p 158).

Ao analisar o Documento Curricular Referencial da Bahia- DCRB, para o Ensino Médio, identificamos alguns avanços no campo curricular, ainda que, na prática do cotidiano escolar, não tenha logrado efeitos exuberantes, mas do ponto de vista de orientação institucional, a educação antirracista está colocada como um dos primeiros eixos estruturantes para a educação baiana.

Os eixos estruturantes do DCRB são pilares que deverão perpassar toda a organização curricular das Instituições de Ensino de Educação Básica, públicas e privadas, da Bahia, visando reafirmar o compromisso do Estado com a formação integral de todos/as os/as estudantes, em uma perspectiva equânime e emancipatória, para a promoção dos direitos humanos, civis e sociais dos/as mesmos/as, para a erradicação de quaisquer formas de discriminação, práticas preconceituosas, racistas, LGBTQfóbicas, machistas, misóginas e xenofóbicas, tendo como horizonte o fortalecimento permanente dos princípios republicanos de um estado democrático de direito.

A abordagem dos Eixos deve estar presente nas práticas docentes e nas relações interpessoais entre os/as representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar, a partir de uma proposta política e pedagógica que traz no seu bojo a apropriação dos conhecimentos científicos como principal referência para a compreensão histórica dos fenômenos sociais, objetivando a superação dos fenômenos violentos, excludentes e discriminatórios. (Bahia, 2022, p. 35).

O DCRB (Bahia, 2022) traz cinco eixos estruturantes para a educação baiana do ensino médio, sendo a educação antirracista, ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira o primeiro eixo. Nele, há um reconhecimento das lutas do Movimento Negro para esse avanço na educação a partir da promulgação da Lei n. 10.639/03 e reconhece que a superação do racismo não é uma tarefa fácil para uma sociedade que viveu as desastrosas e desumanas experiências coloniais, e seus efeitos ainda persistentes do imaginário social, nas relações interpessoais, “bem como nas estruturas sociais, no mercado de trabalho, no acesso à saúde, na segurança pública e demais setores da sociedade” (Bahia, 2022, p. 36). Ademais reconhece também que escola não é uma instituição isolada da sociedade, o currículo não é neutro (Silva, 1995), posto que é produzido e reproduzido nessas relações marcadas pela colonialidade, “portanto sujeitos em processo de ensino e aprendizagem também produzem e/ou reproduzem contradições históricas, sociais, raciais e econômicas.” (Bahia, 2022, p. 36). O referido documento, ao defender a educação antirracista como essência para formação dos estudantes, orienta o trabalho docente para correntes de pensamento que desconstruam a colonialidade e preconiza em seu texto que

[...] a compreensão da promoção de uma educação antirracista inclui a necessidade de ampliar o olhar para as diferentes experiências da população negra, considerando as suas realidades locais e territoriais, modos e subjetividades das crianças, jovens e adultos, bem como pode ser conduzida pela autonomia docente, com base em pedagogias, metodologias, perspectivas e correntes teóricas, tais como: pós-colonial, decolonial, descolonial, afrocentrada, com base nas perspectivas do

Movimento Mulherismo Africana, Feminismo e Negros, considerando a interseccionalidade, entre outras perspectivas (Bahia, 2022, p. 36).

Esse documento procura mostrar a importância do compromisso com o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação a partir da educação, além da formação docente para a implementação de uma educação antirracista e decolonial, questionamentos sobre cultura e conhecimento eurocêntrico hegemônico, refletidos no currículo escolar, nos materiais didáticos, nas práticas docentes, nas relações interpessoais como condição *sine qua non*, para que as “verdades” dos conhecimentos trabalhados possam ser refletidas e contestadas. Césaire (2020) lembra que é preciso refazer as formas de pensar a ciência, o conhecimento e contestar o pensamento absurdo, colonizador, e refletir sobre as inverdades que ainda perduram ao longo da história das sociedades contemporâneas, por exemplo: “O Ocidente inventou a ciência. Somente o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, que, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o próprio retrato do pensamento falso” (p. 67). Assim, o autor nos ajuda a pensar a descolonização na produção do conhecimento, questionar como a Europa exerce seu poder a partir de inverdades, uma vez que ela nega a existência de saberes outros. Nessa perspectiva, a descolonização dos currículos implica em compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça, forjada pelo pensamento moderno ocidental para exercer a dominação e exploração, além de considerar que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado, primitivo, não credível de valor. Portanto, como afirma Gomes (2012, p. 107), à luz de Quijano (2005), é preciso “compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado”. Sendo que,

[...] a descolonização do currículo, implica em conflito, confronto, negociações e produz algo novo”. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (Gomes, 2012, p. 107).

Por fim, é possível compreender que a educação antirracista e o combate aos privilégios da branquitude no currículo do Ensino Médio podem ser considerados um avanço, e se valorizados pelas escolas podem ser observados e justificados como uma ruptura epistemológica no campo da educação e do ensino no estado da Bahia e, assim, tomados como instrumentos de descolonização dos currículos, do conhecimento e do saber no espaço escolar.

## **À guisa de conclusão**

A educação para as relações étnico-raciais nos currículos escolares e a desconstrução das ideias de democracia racial e o combate aos privilégios da branquitude são postos-chaves para o enfrentamento ao racismo e seus efeitos desastrosos, que são manifestados,

cotidianamente, das mais variadas formas na sociedade brasileira.

Desse modo, o conhecimento a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como dos processos de subalternização, invisibilidade e silenciamentos dos sujeitos racializados, a exemplo dos negros e indígenas, é um dos caminhos possíveis ao desenvolvimento do processo de descolonização dos currículos escolares. E a escola é reconhecida como um dos espaços privilegiados para a desconstrução dos efeitos da colonialidade que transcende as particularidades do colonialismo histórico que não desapareceu com a independência e/ou descolonização, e seus efeitos ainda permanecem no imaginário, nas ações cotidianas das pessoas, nas relações interpessoais, nos discursos e outros modos de agir, pensar, fazer nas relações sociais que levam a naturalizar as desigualdades sociais, raciais.

Como também, a prática pedagógica voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais no cotidiano das escolas ainda é um desafio, seja por falta de material ou pela não identificação dos educadores com a temática devido ao processo de colonialidade do poder, do saber e do ser que ainda opera na sociedade e, por conseguinte, nas nossas mentes, como aponta Quijano (2002). É sabido que os/as professores/as foram formados a partir de um currículo monocultural, marcado pela colonialidade que forja a normalidade, em que a cultura eurocêntrica é tomada como padrão a ser seguido.

Diante desse entendimento, retomamos Gomes (2008) quando aponta a necessidade da formação inicial e continuada de professores/as voltada a desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Munanga (2001) afirma que não há dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores/as é uma tarefa preliminar importantíssima na luta contra o racismo.

Nessa perspectiva, a formação continuada desses profissionais sobre relações étnico-raciais poderá contribuir para desvelar o mito da democracia racial, mostrar que não há existência de uma harmonia racial quando os preconceitos, a discriminação e a exclusão da diferença e da diversidade se fazem presentes nas relações sociais. Assim, a educação das relações étnico-raciais atua no processo de descolonização dos currículos e, para Gomes (2012), essa é uma condição para a conscientização da importância de superar a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e do mundo e torna-se um desafio à escola e professores/as, assim como para a elaboração do currículo e à formação e saberes docentes.

Enfim, podemos considerar que o DCRB (Bahia, 2022) para o Ensino Médio na Bahia representa um avanço na implementação da lei 10.639/03, uma vez que traz a educação antirracista para o currículo oficial, como um dos seus eixos estruturantes da educação básica baiana, apesar da escassez de material didático e de uma política de formação continuada de professores. Sendo, portanto, um processo que sugere a realização de uma educação antirracista, contudo, demanda mudanças também no modo como professores/as lidam com a diversidade racial, as discriminações e preconceitos, considerando que a luta contra o racismo é tarefa de todos/as e não apenas da população negra.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaira, 2020.

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: 2011.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia: Etapa Ensino Médio**. v. 2, Salvador, BA: Superintendência de Políticas para Educação Básica - SPEB/Secretaria da Educação, SEC-BA, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e África**. Brasília, Ministério da Educação, 2005.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Lei n. 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Lígia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 46. ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. Educação, diversidade e igualdade de direitos na escola. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020. p. 17-68.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Belo Horizonte: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, jan./abr. p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Análítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: COSTA, Joaze Bernadino; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-53.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Mana Aparecida Baptista, 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, v. 17, n. 37, maio/ago., p. 4-25, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Belo Horizonte: Autentica, 2021. (Coleção para um novo senso comum, v. 4)

SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. *In*: **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 137-165.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 37-54.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXX, v. 30, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios Contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 190-207. (Coleção Estudos Culturais em Educação)

SOUZA, Juciara Permínio de Queiroz; SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de. Produzindo corpos e pertencimentos étnicos: reflexões introdutórias com base em um grupo de dança em Ilhéus. *In*: SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidades, igualdade de direitos e cidadania na escola e na sociedade brasileira**. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2020. p. 215-246.

WILLIAMS. Eric. **Capitalismo e escravidão**. Tradução Carlos Nayfeld. Rio de Janeiro: Ed. Americana. 1975.

# III

## ENSINO DE ARTE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

*Fabiana de Amorim Araújo  
José Valdir Jesus de Santana  
Geisa Crístian Nascimento de Aragão*

### Introdução

A prática da interculturalidade crítica na educação básica tem se mostrado cada vez mais relevante, pois é de fundamental importância que os estudantes tenham acesso a diferentes perspectivas e culturas, a fim de promover a compreensão, o respeito e a valorização da diversidade. Por isso, segundo Candau (2010, p. 22), a perspectiva intercultural precisa articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”.

Nas escolas brasileiras, especialmente na escola pública, se inter-relacionam sujeitos de diferentes grupos culturais, que terão que lidar com outros sujeitos também de diferentes culturas. É por isso que o “professor de Arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferenças culturais” (Barbosa, 2013, p. 221). Para Ivone Ricther (2010), a perspectiva da educação intercultural voltada ao ensino de arte pode fomentar processos mais enriquecedores de aprendizagem, além de superar a visão monocultural e eurocêntrica que predomina no ensino de arte.

A história do ensino de Arte em nosso país tem apresentado mudanças frequentes de perspectivas (Barbosa, 2011), contudo, como afirma Cardoso Júnior (2016), o campo da arte e seu ensino tem sido atravessado pela colonialidade do saber<sup>1</sup>, pelo racismo e violência epistêmica<sup>2</sup> e pela perspectiva eurocêntrica de conhecimento, que impõe ao campo da arte e a sua produção os critérios e valores que metem à tradição e à produção da arte ocidental. Como consequência, toda a arte considerada não ocidental será julgada, classificada e hierarquizada a partir de critérios eurocêntricos e colocada em uma posição de marginalidade, invisibilidade e primitivismo, posto que seus produtores são também considerados inferiores em relação ao europeu e a sua cultura.

Por outro lado, a perspectiva de educação antirracista formulada pela Lei n. 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) impondo, por força da lei, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, ao longo de toda a educação básica, resultado das lutas históricas dos movimentos negros brasileiro, em especial do Movimento Negro Unificado (MNU), que desde a década de 1980

---

<sup>1</sup> Para uma discussão sobre colonialidade do saber vê Maldonado-Torres (2019) e Oliveira (2018). A discussão sobre esse conceito será retomada ao longo do texto.

<sup>2</sup> Segundo Oliveira (2020, p. 22-23) “A violência epistêmica se constrói em torno ao conceito de raça, no qual novas categorias foram criadas como branco, negro, índio, mestiço etc., e relaciona sujeitos numa classificação social de forma vertical”.

tem pautado, frente ao estado brasileiro, a necessidade de uma educação antirracista, concebendo-a como central para a desconstrução e superação do racismo e das desigualdades raciais em nosso país. A escola, concebida nesses termos, especialmente a pública, “exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade” (Gomes, 2011, p. 41) e com isso interroga os processos e as políticas de formação de professores(as), o currículo escolar, os livros didáticos e as práticas pedagógicas de professores(as).

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada “Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista-BA” (Araújo, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, que teve como objetivo identificar e analisar as concepções dos/as professores/as investigados/as sobre educação e práticas pedagógicas antirracista (e intercultural) aplicadas no ensino de Arte com alunos/as dos anos finais do ensino fundamental, em Vitória da Conquista, BA, observando de que forma as práticas pedagógicas desses professores(as) têm contribuído (ou não) para a implementação da Lei n. 10.639/03 no espaço escolar.

O presente artigo recupera e situa a discussão sobre o ensino de arte no Brasil, em diálogo com a perspectiva da interculturalidade crítica e o campo da educação para as relações étnico-raciais, a partir das demandas trazidas pela Lei nº 10.639/2003, que, como já referido, tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao longo da educação básica.

## **Interculturalidade e ensino de arte**

Nesta seção situa-se a perspectiva da interculturalidade crítica, a partir de autores(as) que mobilizam esse conceito no campo educacional brasileiro (Candau, 2010, 2011, 2012, 2014, 2016a, 2016b; Fleuri, 2003, 2012, 2017; Oliveira; Candau, 2010; Oliveira, 2012, 2016, 2018, 2021; Oliveira; Lins, 2018; Sacavino, 2016, 2020; Sacavino; Candau, 2020), em diálogo com autores latino-americanos, em especial Catherine Walsh (2009, 2016, 2019) e Tubino (2016). Defende-se que a educação intercultural crítica é uma perspectiva em construção, que presume propostas de convivências entre culturas diferentes, buscando promover o diálogo entre culturas, reafirmando um caminho conceitual que compreende que as diferenças não são algo a ser superado, pois, como afirma Candau (2010), as diferenças compõem a riqueza do mundo.

A interculturalidade crítica, de acordo com Walsh (2009, p. 11), é um “processo, projeto e estratégia que intenta construir relações de saber, ser, poder e da vida mesma – radicalmente distintas”. Por isso, segundo a autora, “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (2009, p. 21), contrapondo-se à interculturalidade funcional que, segundo Tubino (2016), busca promover o diálogo e a tolerância, sem levar em consideração as relações de poder e assimetria que atravessam esse diálogo, tendo, portanto, caráter integracionista/assimilacionista.

A interculturalidade crítica é uma proposta de relação e transformação juntos, de articulação das diferenças, de ruptura das relações verticais e construção de relações mais equitativas, igualitárias e horizontais (Sacavino, 2016, p. 201).



A escola é um espaço marcado por conflitos e desafios que muitas vezes resultam das diferentes culturas dos sujeitos que constituem esse espaço. Se a instituição escolar permanece fundamentada na lógica da igualdade, reproduzindo práticas monoculturais, a tendência é a padronização dos comportamentos, saberes e valores dos indivíduos que ali se encontram.

Em relação ao caráter monocultural que predomina no contexto escolar, Nadir Azibeiro (2003, p. 87) afirma que é preciso modificá-lo, posto que tal modelo foi construído “a partir de um único modelo cultural, o hegemônico”, que representa os “saberes e valores da cultura dominante”. Por isso, segundo a autora, a escola precisa “configurar seus processos educativos com base nas relações interculturais”. No mesmo sentido, conforme Candau (2010), a escola vê-se frente a inúmeros desafios, entre os quais o de

[...] promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovemos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os “outros”, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. É a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as. Nesta perspectiva, é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. (Candau, 2010, p. 31-32).

Para muitos docentes a proposta de uma educação intercultural é desafiadora e, segundo Candau (2010), para se trabalhar a interculturalidade, a escola precisa repensar suas práticas pedagógicas, fundadas nos processos de homogeneização, que negam a diversidade e a diferença cultural. Por outro lado, para Sacavino (2016, p. 194),

Uma prática pedagógica intercultural crítica e descolonizadora se institui como um princípio que orienta pensamentos, ações, e novos enfoques epistêmicos e que, além de denunciar o epistemicídio, deixa em evidência e reconhece essas outras formas de produção epistêmica de resistência de produção de alternativas ao capitalismo e ao colonialismo global. A interculturalidade crítica possui um significado intimamente ligado com a construção de um projeto social, cultural, educativo, político, ético e epistemológico voltado para a transformação.

Candau (2010, p. 22) afirma que uma perspectiva de educação intercultural deve articular “políticas de igualdade com políticas de identidade”. Conforme a autora, o mundo é rico porque existem as diferenças, porém, o termo diferença é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, sobretudo no ambiente escolar, onde as diferenças se apresentam de várias maneiras e muitas vezes são ignoradas por muitos educadores que não sabem como lidar com as diferenças culturais, étnicas, sociais, entre outras diferenças apresentadas pelos alunos no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, uma proposta de educação intercultural deve se constituir como

[...] Uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (Candau, 2010, p.23).

Na esteira da interculturalidade crítica, Sacavino e Candau (2020, p. 19) afirmam tratar-se de “uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais”, além de “propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente”.

Walsh (2009, p. 25) considera a interculturalidade crítica como uma “ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder” e com isso “visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber”, desenvolvendo e criando condições “que não só articulam e fazem dialogar as diferenças”, mas também “[...] alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras”.

Depreende-se, portanto, que a interculturalidade crítica, formulada na perspectiva da decolonialidade, é central para a elaboração de pedagogias decoloniais e antirracistas como propõem Walsh (2009) e Oliveira e Candau (2010).

## **Trajetória do ensino de arte no Brasil**

Nesta seção, apresentamos uma abordagem do processo de institucionalização do ensino de arte no Brasil, a partir do período em que a arte era compreendida apenas como complementação de carga horária até a regulamentação como disciplina obrigatória no currículo da educação básica.

No campo da educação Brasileira, o ensino de Artes passou por inúmeras modificações, tornando-se presente na legislação da Educação Básica brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 4.024/61), promulgada em dezembro de 1961, à época considerado como atividade complementar de iniciação científica. Na década de 1960, durante a Ditadura Militar, as políticas educacionais sofreram sanções que limitaram os direitos dos estudantes à Arte-Educação enquanto conhecimento e cultura: “[...] a partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958 foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes na escola pública se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico” (Dias; Lara, 2012, p. 918).

A partir da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, imposta pelo sistema tecnocrata, a Arte foi introduzida no currículo escolar como atividade educativa, sob nomenclatura de Educação Artística, estabelecendo um novo conceito de ensino de arte, com a proposta de um ensino tecnicista e a prática da polivalência. O educando não reprovava em tal componente curricular mesmo ele fazendo parte da Educação Básica, pois naquele período a Educação Artística, segundo o Parecer nº 540/77 “não é matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (Ferraz; Fusari, 1993, p. 38).

Para muitos professores de arte, esse foi um momento de muitos desafios e enfrentamentos no processo de ensino-aprendizagem em arte e pode-se dizer que houve

uma fragilidade no ensino de arte, no que diz respeito ao modo de fazer, ver e aprender Arte nos espaços escolares regidos por tal Lei.

Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor, da primeira à oitava série do Ensino Fundamental. Para preparar esses professores polivalentes, em 1973, foram criados os cursos curtos de licenciatura em educação artística, com duração de dois anos, para os que desejassem ensinar no 1º grau e, para aqueles que ensinavam o 2º grau, era proposta a Licenciatura Plena em Educação Artística com duração de quatro anos. Após esse curso o professor direcionaria seus estudos para a licenciatura com habilidade específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música.

Diante dessa realidade surgiram as associações de arte-educadores que, por meio de encontros, congressos, discussões, passaram a discutir, na década de 1980, questões referentes ao ensino de Arte, do ensino infantil à universidade. Nesse período também surgem novas nomenclaturas acerca do ensino de Arte no país: *Educação através da arte*, *Arte-Educação*, *Educação Artística*. A Arte-Educação apresentou-se como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem de Arte na escola; tal movimento propunha uma ação educativa ativa, criadora e centrada no aluno (Barbosa, 2005; Pimentel, 2010).

No ano de 1988 foi publicada a nova Constituição Brasileira, considerada a “constituição cidadã”. Esse foi um período de muita luta para a inclusão e obrigatoriedade do Ensino de Arte e em decorrência das lutas travadas pela promulgação dessa Constituição foram necessárias mudanças educacionais, o que levou à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.

Na década de 1990, houve uma importante mobilização dos Arte-Educadores, várias campanhas e movimentos foram feitos no sentido de garantir a permanência do ensino de Arte no Currículo escolar, porém, o texto da LDB nº 9.394/96 não especificava as linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), apenas informava que a Arte se tornara um componente curricular obrigatório, como é possível conferir em seu Art.26,§ 2º “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, p. 16).

No caminho de reorganização de um currículo que contemplasse a heterogeneidade da escola, foram publicados, em 1997, pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCNs/Arte). Tal documento possuía a finalidade de sistematizar o ensino no país, independente das diferenças regionais, buscando organizar, para cada disciplina, as habilidades, os objetivos e os conteúdos que deveriam ser abordados. As propostas para o diálogo com as diversas linguagens artísticas estão apresentadas na primeira parte do documento, que estabelece três diretrizes básicas para a ação pedagógica. São diretrizes que retomam os eixos da “Proposta Triangular”<sup>3</sup>, defendida por Ana Mae Barbosa. Segundo os próprios Parâmetros o “[...] conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por

---

<sup>3</sup> A proposta de uma abordagem triangular no ensino das Artes se iniciou no Brasil no final da década de 1980 e início da década de 1990, a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa, uma das grandes percussoras e protagonistas do ensino de Arte no Brasil. Visa uma sistematização a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade baseada em ações que entrelaçam a criação artística (o fazer), a leitura da obra de arte e a contextualização.

intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (Brasil, 1998, p. 49).

Segundo Macedo (2014), a discussão acerca da reivindicação de que os currículos precisavam de uma base comum em nível nacional se apresentava desde os anos de 1980. Mas somente em 2015, a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular, que evidenciava, entre seus objetivos, a garantia aos estudantes do direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns em todas as escolas do país. Em setembro deste mesmo ano, a primeira versão do documento da BNCC foi disponibilizada, causando entre os Arte-Educadores uma grande preocupação em relação ao Ensino de Arte, que perde a configuração de área e se reorganiza como componente curricular dentro da área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

Após a divulgação da primeira versão da BNCC, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), por meio do ofício nº 01/2015/GR, apresentou, através do documento intitulado “Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular” verdadeiro descontentamento da comunidade científica no que se refere ao processo de elaboração da BNCC. A comunidade científica afirmou que a Base estava sendo conduzida sem o respeito à diversidade do contexto brasileiro, “ao trazer uma visão homogênea dos estudantes, bem como a destituição da liberdade de atuação dos professores em sala de aula, o que pode acarretar a desumanização do trabalho docente” (ANPED, 2015, p. 2).

Segundo Peres (2017), o ofício elaborado pelos professores de Arte no Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB), concluiu que “na BNCC a área de Arte tem uma apresentação de apenas 11 páginas, enquanto os demais componentes têm entre 20 e 30, o que comprova uma visão superficial da Arte, bem como demonstra quais são os conteúdos mais privilegiados no currículo” (2017, p. 31).

Pimentel e Magalhães (2018), analisaram a inserção do componente curricular –Arte, vinculado a área de Linguagens como proposto na BNCC e afirmam que

O componente curricular Arte envolve quatro modalidades artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica. No entanto, rever a inserção do componente curricular Arte vinculado a área de Linguagens na BNCC requer profundas reflexões conceituais e não se muda de forma tão rápida o que foi construído anteriormente nos documentos. Não é nosso objetivo explicar neste texto se arte é ou não linguagem e quais as razões de estar inserida na referida área, apesar de entendermos que Arte deveria ser configurada em uma área específica de conhecimento (2018, p. 225-226).

As autoras apontam para a importância de se observar a carga horária prevista para cada linguagem artística no currículo escolar. Segundo elas, há necessidade de se garantir uma carga horária mínima que possa contemplar, de forma plena, o ensino/aprendizagem em Arte, pois “deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional” (Pimentel; Magalhães, 2018, p. 227).

Em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação Rossieli Soares. Para Oliveira e Penna (2019, p. 18), a versão final da BNCC “frustrou quem acompanhava suas versões anteriores, pois, enquanto essas tentaram fixar as particularidades das áreas artísticas, indicando inclusive a necessidade da formação específica nos cursos de licenciatura, o documento final trouxe um texto mais evasivo”.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (Brasil, 2017, p. 194).

Muitas reivindicações foram apontadas após a publicação da versão final da BNCC em relação ao Ensino de Arte. A Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou à Comissão de elaboração da BNCC, do Componente Arte, um ofício contendo as principais críticas ao último texto divulgado. Entre as principais críticas apontadas, a principal preocupação era sobre a formação polivalente, uma formação que visa à atuação do docente lecionando todas as linguagens artísticas de forma superficial e destituída de reflexão crítica e centrada estritamente nos processos de técnicas artísticas, como acontecia nos cursos de Licenciatura em Educação Artística dos tempos da Ditadura Militar. Porém, os questionamentos e as exigências da comunidade de Arte-Educadores não foram considerados, causando enorme insatisfação entre os profissionais engajados na luta pela valorização da Arte no currículo escolar.

## **Educação intercultural e o ensino de arte: possibilidades para a implementação da Lei n. 10.639/2003**

O Movimento Negro brasileiro, ao longo do século XX, realizou incontáveis mobilizações e contestações, denunciando o descaso com a invisibilidade da História e Cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, propondo estudos a respeito da revisão da história da África, dos africanos, do Brasil e dos afro-brasileiros. Através de uma educação voltada para o reconhecimento da diversidade e da diferença que o aluno terá a oportunidade de aprender a reconhecer e valorizar as diferenças e a história da cultura brasileira e africana e, desta forma, combater os efeitos devastadores do racismo (Gomes, 2011, 2017, 2022).

No campo da arte-educação intercultural buscou-se amparo nas reflexões de Barbosa (2005, 2011, 2013) e Richter (2002, 2003, 2008, 2010), por considerá-las compatíveis com as propostas sobre o ensino de arte por nós defendido, ou seja, um ensino que deva ser capaz de promover diálogos acerca da diversidade cultural e epistemológica dos diferentes grupos que constituem a nossa sociedade e o espaço escolar, tornando viável a construção de sociedades democráticas “que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais” (Candau, 2016, p. 82).

Sobre a proposta de uma educação intercultural para o Ensino de arte, Ana Mae Barbosa afirma que

Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (Barbosa, 2002, p. 19).

Susanne Langer, especialista em filosofia da arte, afirma que existem três diferentes linguagens: a verbal, a científica e a presentacional<sup>4</sup>. A partir deste conceito, Ana Mae Barbosa (1995) compreende a Arte como uma linguagem presentacional dos sentidos, que é a linguagem capaz de processar as informações através da imagem, produzindo significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem. Para a autora, um indivíduo com essas três linguagens bem desenvolvidas está apto a conhecer plenamente as outras áreas do conhecimento e compreender de forma mais abrangente o mundo que o cerca, pois não existe possibilidade alguma de compreender a cultura de um país, sem conhecer sua arte.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (Barbosa, 1995, p. 13).

Para a pesquisadora Ivone Ricther (2010), doutora e mestre em Arte e Educação, quando pensamos a educação intercultural voltada para o ensino de arte podemos sentir o quanto essa abordagem pode ser benéfica, por congregar características particularmente importantes para o trabalho em sala de aula, posto que dialogando com a proposta da interculturalidade o professor de arte poderá encontrar perspectivas para trabalhar com questões diversas, inclusive assuntos de grande potencial de conflito como identidade, sexualidade, racismo, inclusão, entre outras. Nesse sentido,

Promover uma arte-educação intercultural é indispensável pois a arte se constitui em uma capacidade especial para a investigação dos valores culturais, transcendendo as barreiras da linguagem verbal e promovendo insights táticos e profundos sobre as mudanças na cultura. (Ricther, 2010, p. 78).

Ademais, para Ricther (2010), a proposta da interculturalidade crítica interpela a visão monocultural e eurocêntrica que tem predominado no ensino de arte, superando-a, aspecto também ressaltado por Cardoso Júnior (2016, 2020).

Levando-se em conta os diálogos e conceitos dos autores citados, entende-se que para promover uma educação intercultural utilizando como ferramenta a linguagem da Arte, torna-se necessário a inserção de práticas de ensino que possam promover diálogos entre diferentes grupos e que esses diálogos possam articular igualdade e diferença, e favorecer a capacidade dos alunos de se tornarem agentes transformadores das suas realidades, acionando suas potencialidades e buscando promover a importância do reconhecimento

---

<sup>4</sup> Segundo Susanne Langer, a linguagem presentacional no campo da arte é aquela que é capaz de propagar significados que não podem ser transmitidos através das linguagens discursivas ou linguísticas.

político das propostas de convivência entre culturas, conhecimentos e saberes. Para que isso ocorra, faz-se necessário, segundo Cardoso Júnior (2016, p. 391-392), “[...] que o ensino de artes [...] ocorra fora das temporalidades e espaços da vida social, indiferente às questões sociais emergentes”, a exemplo das questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, entre outras. No mesmo sentido, torna-se fundamental “desconstruir a hegemonia de concepções epistemológicas, históricas e didáticas fundadas no eurocentrismo e no monoculturalismo, amplamente consolidada no meio educacional brasileiro, tanto na escola básica quanto na academia” (Cardoso Júnior, 2016, p. 378).

O diálogo intercultural se faz cada vez mais desafiante nos diversos âmbitos em que se desenvolve. Na escola representa um desafio chamado a ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores, etc., orientando a reinventar as culturas escolares. Para que seja possível é necessário romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares (Candau, 2016, p. 92-93).

Em relação ao ensino da Arte africana e afro-brasileira, a Lei n. 10.639/03, sob a ótica *intercultural* do currículo, pode ajudar a sensibilizar os alunos para a compreensão das diferenças étnico-raciais, nacionalidade, religião, entre outros. Pode, ainda, auxiliar alunos e professores a repensar e libertarem-se de atitudes discriminatórias em relação à origem étnica da população negra, trazendo à tona, de maneira positiva, suas produções culturais e a valorização da sua ancestralidade. Esse trato possibilitará o desenvolvimento do sentimento de pertença dos alunos negros e de um olhar crítico acerca da produção hegemônica da arte.

Para que isso ocorra, faz-se necessário, segundo Cardoso Júnior (2016, p. 391-392), “[...] que o ensino de artes [...] ocorra fora das temporalidades e espaços da vida social, indiferente às questões sociais emergentes”, a exemplo das questões étnicas, raciais, de gênero e sexualidade, entre outras. No mesmo sentido, tornar-se fundamental “desconstruir a hegemonia de concepções epistemológicas, históricas e didáticas fundadas no eurocentrismo e no monoculturalismo, amplamente consolidada no meio educacional brasileiro, tanto na escola básica quanto na academia” (Cardoso Júnior, 2016, p. 378).

Por fim, acreditamos que a perspectiva de educação intercultural e antirracista, ao possibilitar o “enegrecimento da educação”, como propõe Silva (2010), potencializará o enegrecimento do ensino de arte, de forma a cumprir com as determinações da Lei n. 10.639/03.

## Referências

ANPEd. Ofício n.º 01/2015/GR: Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd**, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 06 jul. 2022.

ARAÚJO, Fabian de Amorim. **Concepções de professores(as) de arte sobre práticas pedagógicas e educação antirracista nos anos finais do ensino fundamental, Vitória da Conquista-BA**. 110f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural**. mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-84.

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Multiculturalidade na educação estética. *In*: SANTOS, Bel. A Lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 220-225.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**, Brasília, v. 7: arte, 1998.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira**. MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar, 1ª versão**. Brasília: set. 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: versão homologada**. Brasília: dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 06 jul. 2022.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Ensino de artes visuais antirracista: reflexões sobre uma prática pedagógica. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 376-393.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. Notas sobre artes visuais, educação e interculturalidade *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 230-243.



CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. p. 13-33.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 23-41.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. *In*: CANDAU, Vera. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016a. p. 342-357.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016b.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A legislação brasileira para o ensino de artes e de música –1920 a 1996. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais [...]** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012, p. 908-936.

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: decolonializar o poder e o saber, o ser e o viver. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez. 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e movimentos sociais: trajetória de pesquisa da Rede Mover**. João Pessoa: Editoria do CCTA, 2017.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações Étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59.

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

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e trocas de saberes. *In*: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Saberes das lutas do Movimento Negro Educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022. p. 19-69.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**: v. 12, n. 03, p. 1530 – 1555, out./dez., 2014.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A razão do outro: uma perspectiva histórica intercultural como referência para a educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma Educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 174-187.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é pedagogia decolonial? *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana de [et. al]. **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021. p. 23-34.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica. **Rememorar, desobedecer e lutar**: educação contra o racismo. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

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

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da ABPN**, v.12, nº 32, p. 11-29, março – maio 2020.

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENNA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, v. 7, n. 2, p. 1-28, 2019.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Arte-educação: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Apresentação. *In*: DALBEN, Ângela [et. al]. **Convergências e tensões no campo da formação e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, v. 5, n. 2, 2018.

PERES, José Roberto Pereira. Questões atuais do ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, v. 1, n. 1, p. 24-36, 2017.

RICHTER, Ivone Mendes. Pedagogia da arte. *In*: ICLE, Gilberto (Org.) **Entre lugares da criação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 69-84.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo, SP: Mercado de letras, 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2002.

RICHTER, Ivone. Arte e interculturalidade: possibilidades na educação contemporânea. *In*: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural: articulações. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoena, 2020. p. 12-22.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: APOENA, 2020. p. 35-48.

SACAVINO, Susana. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016. p. 188-204.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 37-54.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 22-36.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v.05, n.1, p. 06 -39, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-39.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 64-75.

# IV

## EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DE JOVENS EM CONTEXTOS PERIFÉRICOS: HORIZONTES ANUNCIADOS POR/EM NOSSAS PESQUISAS

*Cíntia Maria Seibert Santos  
Lucia Alvares Pedreira  
Antônio Dias Nascimento*

### Introdução

Esse capítulo é fruto de nossas pesquisas realizadas no processo de doutoramento, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporaneidade, na Universidade do Estado da Bahia- UNEB, sendo que uma delas já fora concluída e a outra ainda está em desenvolvimento. Ambas trazem reflexões sobre educação e juventudes, suas complexidades frente à exclusão social e aos desafios postos a instituições da Organização da Sociedade Civil – OSCs, que atuam na cidade do Salvador, Bahia, há mais de três décadas, e que desenvolvem trabalhos socioeducativos em perspectiva de construção da autonomia e da emancipação de sujeitos periféricos, sobranceiros, subalternizados, invisibilizados pela civilização global, para tornarem-se sujeitos da história e de sua própria história.

As reflexões feitas, neste sentido, buscam identificar contribuições para a formação humana dos sujeitos atendidos por duas OSCs, que desenvolvem projetos sociais voltados para jovens da periferia na cidade do Salvador, a partir de propostas e de atividades das quais participam e/ou participaram os jovens em cada espaço educativo, além de refletir sobre o que essas experiências formativas têm a nos ensinar quanto à perspectiva de construção de uma educação mais inclusiva e emancipatória.

As pesquisas abordam juventude como categoria social, a partir das compreensões construídas sobre juventude na modernidade, aproximando suas reflexões com a teoria crítica da juventude que, associada a uma perspectiva “revolucionária”, desmistifica a noção de juventude ou de geração jovem uniforme. Entende, portanto, a noção de juventude como construção social e cultural e que o seu conceito não pode ser definido isoladamente, mas a partir de suas múltiplas relações e de contextos sociais (Pereira, 2012). Pautadas nos estudos da sociologia da juventude, foi e está sendo possível compreender a noção de juventude ao longo dos tempos, e como a nossa sociedade veio e vem lidando com esta, o que nos ajuda a compreender a juventude na contemporaneidade.

A discussão sobre educação e emancipação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, UNEB, defende a ideia de contemporaneidade a partir de engajamentos radicais voltados para a libertação das desigualdades e refazimento de identidades esgarçadas pelo processo civilizatório (Nascimento, 2006). As pesquisas por nós ora realizadas, apresentam uma concepção de educação que protagoniza os Outros Sujeitos, coletivos sociais em movimento, e que defende uma educação para a vida, encontra no âmbito deste Programa possibilidades de anunciar

pedagogias que buscam oferecer contribuições para desaprender o imposto e assumido para reconstruir o ser.

As pedagogias decoloniais, questionadoras da razão única da modernidade ocidental e o poder colonial ainda presentes, inspiram-se pelo pensamento de Paulo Freire, intelectual reconhecido no campo da pedagogia crítica e da educação popular, e apregoam o rompimento total com o pensamento eurocêntrico. Estudiosos da decolonialidade consideram que as contribuições teóricas e epistemológicas de Paulo Freire e de Orlando Fals Borda são fundantes para o debate de decolonialidade na América Latina. Freire (1967) optou e defendeu uma nova sociedade que tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história; defendeu uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais, e que a educação deva ser para o homem-sujeito e não para o homem-objeto.

Nesse sentido, questionamentos trazidos por Arroyo (2014) como: “Com que pedagogia os sujeitos aprenderam a se organizar? Em que processos formadores aprenderam a ser sujeitos de direitos?, apoiaram e apoiam as nossas pesquisas. Os Outros Sujeitos têm a possibilidade de pressionar as concepções pedagógicas pautadas na opressão, na aceitação, na obediência, a repensar-se nos processos de sua produção teórica e epistemológica, propondo a descolonização como prática e processo de reumanização frente às estruturas materiais e simbólicas que assediam a humanidade e os seres humanos (Arroyo, 2014; Walsh, 2013).

A busca por essas compreensões e elucidações se faz presente nas duas pesquisas de doutoramento, uma concluída no ano de 2020 e a outra em curso, que trazem por objetivos, nesta sequência: 1) compreender como os jovens aprendizes vivenciam a experiência formativa e laboral no Programa Jovem Aprendiz, de forma a refletir que tipo de formação vem sendo ofertada a esses jovens e se esta constitui uma formação na perspectiva de uma educação emancipadora ou de sujeição à lógica de mercado de trabalho capitalista; 2) investigar experiências que contribuem ou não com a formação humana de jovens de ambientes periféricos, que destas experiências participam, identificando-as e analisando-as, a partir da proposta socioeducativa de uma Organização da Sociedade Civil – OSC, localizada em um bairro periférico da cidade do Salvador, Bahia.

As intencionalidades presentes nas pesquisas remetem a um aprofundamento teórico relativo à própria juventude, por tratar-se de pesquisas com jovens de ambientes periféricos e que participam de experiências formativas em instituições que desenvolvem projetos socioeducativos para este público, sinalizando, portanto, um compromisso com os invisibilizados e subalternizados.

No cenário acadêmico brasileiro, o debate sobre juventude enquanto uma categoria social que considera as suas especificidades e diversidades é recente. Nos anos 60, dados os movimentos estudantis e a contracultura, a juventude passa a ser discutida, mas sem contar com teorias sociais propícias a discutir o fenômeno da juventude a partir da socialização dos indivíduos e da construção de identidades (Groppo, 2016). A incursão recente de estudos na sociologia da juventude em uma perspectiva crítica, ampliando a abordagem anteriormente existente de juventude enquanto um *vir a ser* e não juventude enquanto o que ela é, sinaliza um avanço para as pesquisas que trazem a juventude em sua centralidade.

Dialogar com as experiências dos jovens partícipes das pesquisas, quer no âmbito da formação profissional, quer no âmbito da formação humana e cidadã, a partir do trabalho das instituições, onde o fenômeno educativo também acontece, é um dos aspectos

apresentados nesta produção, fruto de nossas pesquisas, alimentadas de esperança de ver a potencialidade dos jovens bem como o anúncio de Outras Pedagogias, atentas a Outros Sujeitos.

## **Educação e emancipação: uma reflexão necessária**

Discutir sobre educação e emancipação é uma das prioridades em nossos estudos por compreendermos que é possível identificar práticas socioeducativas realizadas em OSCs que, na contramão da lógica capitalista, moderna/colonialista de educação, desenvolve uma proposta educativa pautada em uma perspectiva de formação humana e que nos ajuda a refletir, contrapondo-se a uma educação da obediência, da conformação e da alienação. Assim, o desafio posto é pensar a educação para além dos muros da escola, uma vez que, no Brasil, a forma da educação escolar no processo de socialização de crianças e de jovens, tem predominância, estendendo-se às práticas socializadoras das famílias e às atividades oferecidas a crianças e jovens fora do horário escolar formal (Dayrell; Reis, 2007).

O sentido da educação, apontado por Adorno (1995), é o de que esta deve ser dirigida a uma autorreflexão crítica. Para ele, o pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Ressalta, ainda, que “a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (1995, p. 151). A educação na constituição do sujeito pode versar sobre a sua libertação/subversão ou sobre a sua condenação/aceitação de uma educação regida pela competição e exercício de poder.

A educação que acontece fora dos muros da escola e, neste caso, em Organizações da Sociedade Civil, como um campo de produção de conhecimentos e sistematização de práticas, pode contribuir com/para a libertação/autonomia de jovens, negros, pobres, residentes em ambientes periféricos, representando um campo de valorização de saberes, de produção de novos saberes e de contribuição para a produção de mudanças sociais significativas na vida das pessoas. No entanto, é preciso estarmos atentos que a educação bancária ainda exerce muita força em diversas práticas educativas, manifestando-se em práticas autoritárias, desvinculadas da realidade dos educandos, fazendo com que os mesmos se adaptem à autoridade do saber do educador e às suas determinações. Ou seja, uma educação que não prepara para a vida.

Uma das questões centrais que moveu os nossos estudos foi compreender como os jovens percebem a experiência formativa ofertada por essas instituições sociais, e se percebem diferença no processo formativo delas em relação à escola. Assim, em uma das instituições, nos momentos de realização das entrevistas, indagamos aos jovens como eles percebiam a formação recebida naquele espaço socioeducativo e o que consideravam mais significativo em seu processo de aprendizagem. Um dos jovens, ao falar da formação recebida na instituição, narrou: “*aqui discute temas que a gente não discute em lugar nenhum, Lourdinha<sup>1</sup> ela dá uma abertura muito grande, ela nos dá coragem para expor nossas ideias. Foi agregando valores pra gente*”.

Relevante destacar que os debates tematizados, a partir de temas que não se discutem em lugar nenhum, ou em alguns lugares específicos, vão dando uma abertura, vão empoderando os jovens, ao passo que vão criando possibilidades de reflexividade, de

---

<sup>1</sup> Educadora social de um dos projetos sociais pesquisados.

construção de outros saberes, a partir dos conhecimentos trazidos por estes, e que os temas não são apenas os propostos pelos educadores, nascem, também, das inquietudes dos jovens, de suas curiosidades e buscas. E assim o conhecimento vai sendo construído, de forma colaborativa, construtiva, rompendo com a máxima da educação bancária transmissiva, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2005, p 66).

A educação não formal, no universo das práticas educativas das OSCs investigadas, favorece o acompanhamento da trajetória de vida dos sujeitos, quer pela diversidade de ações desenvolvidas na instituição, onde alguns jovens adentraram nestes espaços ainda na Educação Infantil, quer pela relação próxima à comunidade local e às pessoas moradoras dos territórios onde estas situam-se, pode apontar caminhos que contribuam com a emancipação das pessoas. Destaca-se que na perspectiva de educação não formal e em suas práticas epistemológicas, o diálogo é um elemento presente nas relações estabelecidas entre as pessoas, uma metodologia do fazer socioeducativo e, por isso, o encorajamento da educadora social supracitada para que os jovens participassem dos processos educativos, incentivando-os a dizerem a sua palavra, muitas vezes silenciada e tolhida, quer pela própria família, quer pelos espaços formais de educação, onde situa-se a escola, quer pelas pedagogias autoritárias, desumanizantes, favorecendo, portanto, um movimento de “não dirão mais por nós”.

Uma marca importante no processo formativo das instituições, locus das nossas pesquisas, tem sido fundamentada em círculos de diálogos, lugares de trocas e de reciprocidade de saberes e de afetos, mas também são locais em que os jovens (re)elaboram as suas dores e suas experiências de vida. Boa parte do trabalho pedagógico é realizado a partir de rodas de conversas, em que a centralidade é o diálogo com os jovens. Para Yves Clot (2010, apud Barros; Freitas; Chambela, 2019, p.04), o diálogo é uma “atividade que transforma a experiência vivida em meio de viver outras experiências”. Assim, espaços formativos dialógicos se constituem em um ambiente fértil para gerar outras experiências.

Concordamos com Gohn (2013, p. 15), ao refletir sobre educação e emancipação, a partir de nossas pesquisas, que:

Articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual.

A aposta em uma educação pautada no conceito de decolonialidade na América Latina, movimento que vem se dando a partir de intelectuais latino-americanos, e que designa um pensamento radical, é no sentido de que faz-se necessário uma (des)aprendizagem de tudo o que foi imposto e assumido pela colonização, para dar espaço ao fomento posturas e práticas abissais de reposicionamento de autoimagem, de reivindicação de cidadania e de criação de homens novos, de denúncia dos distintos padrões de poder nascidos com a modernidade/colonialidade, que extrapolam a colonização de território do Novo Mundo, insuflando-se nas formas de trabalho, nas formas de conhecimento, introduzindo/impondo um pensamento eurocêntrico racional, cristão, moderno, heterossexual, patriarcal, ou seja, um padrão de poder como “legítimo” e aceitável. Esse movimento, compõe o conjunto de práticas epistêmicas contidas na ideia de decolonialidade e na compreensão do mundo por uma outra epistemologia e por outros paradigmas (Oliveira; Paim, 2019).

Pensar a relação educação e emancipação, como diz Brandão (2005, p. 91), significa pensar “o justo oposto de uma educação regida pelo individualismo, pela competição, pelo exercício do poder e pelo interesse utilitário que transforma pessoa em mercadoria e a própria vida em mercado”. Entretanto, que não nos falte a clareza de que em uma sociedade de classes, a educação contribuirá, necessariamente, para a reprodução de interesses das classes dominantes (Tonet, 2016). Para o autor, o que importa é que a educação, em seu conjunto, seja estruturada de modo que ela esteja voltada para a emancipação humana, entendendo não ser possível uma educação emancipadora no mundo capitalista, e sim, apenas a realização de atividades educativas emancipadoras.

Partilhamos do pensamento de Antunes de que, ao menos, podemos pensar numa formação com “**momentos ou lampejos de realização ou humanização**” (Antunes, 2016, p. 165, **grifo nosso**).

Então, o que é possível à educação? O que as pesquisas nos trazem quanto à educação e emancipação das pessoas? Adorno (2020), questiona sobre o que nos é imposto a partir do exterior. A sua concepção de educação está ligada à produção de uma consciência verdadeira. Para ele, uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de quem é emancipado. A ideia de emancipação para o autor precisa estar inserida no pensamento e também na prática educacional. E, quando se trata de emancipação, é preciso levar em consideração dois problemas: 1) a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante; 2) o movimento de adaptação pelas pessoas presentes em nossa realidade e a produção de pessoas adaptadas. Ou seja, “emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (Adorno, 2020, p. 156).

Para Freire (2001), a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade. E, pensando a ação formadora de jovens realizada por OSCs, devemos considerar que uma ação formadora se dá a partir das relações entre as pessoas, e os jovens não podem ser vistos como “meros pacientes da ação formadora ou deformadora das tecnologias, da reorganização dos processos de produção e trabalho”. Não podemos perder de vista que em um processo formativo “as pessoas são sujeitos que se expressam nessa materialidade, que entram nela com suas matrizes culturais, suas histórias pessoais, suas representações e valores, sua subjetividade, sensibilidade, afetividade, emoção, sua condição humana” (Arroyo, 1998, p.163 apud Pedreira, 2020).

Uma educação para a superação da alienação é um dos caminhos apontados por Adorno (2020, 1995), Freire (2005, 2001), Walsh (2013), Arroyo (1998, 2014) e por outros teóricos, acompanhados por questionamentos e reflexões sobre para onde a educação deve conduzir, quando se defende a formação humana, a autonomia e a emancipação.

A experiência formativa observada nas OSCs pesquisadas, têm priorizado a compreensão de mundo, onde os jovens são instigados a refletir sobre o seu cotidiano e o seu contexto de vida. Almeida (2010), em seu artigo “A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação”, partindo da distinção que Hannah Arendt faz entre o pensar e o conhecer, defende uma educação que vá além de possibilitar um saber e um saber fazer e que contribua para que os jovens estabeleçam uma relação de sentido e de pertença ao mundo humano.



Em entrevistas realizadas com educadores sociais de uma das OSCs, uma educadora ressaltou que a proposta educativa da instituição almeja uma educação que valorize os sujeitos sociais, conectando os jovens com suas origens, de forma que possam se perceber como sujeitos históricos constituídos a partir das relações socioculturais, na perspectiva da constituição de um sujeito capaz de tornar-se coautor de si. Para isso, buscam estratégias pedagógicas que promovam reflexões sobre temas que levem os jovens a problematizar a realidade que os cercam, o lugar que ocupam no mundo, além de conhecer a história de nosso país e de seu povo. Há uma preocupação dos educadores de que os jovens se percebam como sujeitos históricos.

Como afirma Freire (2001), é preciso que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para se chegar a uma esfera crítica da mesma. E, quanto mais nos conscientizamos e nos tornamos conscientizados, mais capacitados estamos para o desvelamento da realidade. A conscientização é isto, “[...] é o olhar mais crítico possível da realidade, que a *des-vela* para a conhecer e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 2001, p. 33).

Uma educação para a emancipação não acontece no silenciamento dos Outros Sujeitos e nem na permanência destes nos lugares que a colonialidade nos/lhes colocou. O caminho para a superação é desafiador e as lutas de resistência e re-existência à lógica colonial/moderna não podem e não devem ser solitárias, muito menos fragmentadas.

## **Educação e juventudes: esperar em tempos sombrios?**

O que compreendemos sobre juventude? Podemos falar em juventudes? Quais as possibilidades de emancipação de jovens em tempos sombrios? Esses questionamentos continuam aguçando as nossas curiosidades e as nossas investigações sobre a juventude na contemporaneidade e suas (des)crenças em relação às possibilidades de emancipação e superação frente a contextos sombrios, imprevisíveis e incertos.

O mundo no qual vivemos hoje, é um mundo em descontrole, nas expressões de Giddens (2007). Deparamo-nos com situações de riscos inimagináveis na história passada, e os nossos modos de viver, alteram-se de forma veloz e profunda. Nesse cenário, refletimos: o que pensa a juventude em relação ao futuro? É possível esperar, no sentido freireano, principalmente quando os jovens ainda são vistos pelo que virão a ser?

De acordo com Pais (2012, p. 268), “[...] embora os jovens integrem a chamada geração do futuro, muitos deles não o conseguem vislumbrar, arrastando-se num presente deficitário de esperança”. Para o autor, o jovem, nesse caldeirão de acontecimentos, perde as esperanças no futuro. Ainda sobre esse (des)esperançar, o autor apresenta que, em diversas partes do mundo, muitos jovens sentem-se frustrados por não alcançarem o “prestígio” que um indivíduo tem num dado momento e o que ele pensa que deveria ter; as tais promessas da modernidade e o “mal-estar” provocado em todos nós e nos jovens, sem esperança no futuro. E como diz Pais (2012, p. 270), “sem capacidade sequer de o imaginar”.

José de Souza Martins (2002) apoia nossas reflexões sobre exclusão social para compreender a juventude em contextos periféricos e nos traz elucidações quanto à esperança, quando nos diz que o verdadeiro pensamento crítico é base e condição da construção da esperança, e este vem sendo bloqueado pelo projeto de modernidade, seus ideais e sua

perspectiva civilizatória de educação e de homem; uma educação não interpelada pela alteridade e valorização do homem-sujeito. Para o autor (2002, p. 12),

A esperança não é um estado social, do bem-estar, do consumo, e até dos privilégios de que já desfrutam minorias afluentes. A esperança só o é como o possível, o que pode ser, o que ainda não é mas está anunciado nas próprias condições sociais que os seres humanos foram capazes de construir até aqui, no esforço de todos e não só de alguns. Esse possível só o é, por sua vez, se mediado pela consciência social crítica, pelo conhecimento crítico – pela crítica que revê continuamente certezas e verdades, suas condições, suas limitações, seus bloqueios, sobretudo os que se creem isentos de limites de compreensão.

Uma pedagogia da esperança diante das consequências do mundo globalizado, que impacta no modo como vivemos, faz-se necessário. Esperança, como diz Freire (2008), enquanto uma necessidade ontológica e que deve ser do verbo esperar, pressupõe atitude, movimento, um ato para tornar a esperança uma concretude histórica e não uma passiva esperança do verbo esperar.

A pedagogia da esperança freireana tem em seus pressupostos epistemológicos o compromisso em contribuir com um processo que autorize os sujeitos a emergir em sua realidade e voltar-se a ela, para perfilar as conjecturas, desenhos e antecipações do mundo novo. Como se efetiva isso? Em que cenários os jovens encontram a(s) possibilidade(s) de esperar? Os processos formativos para os jovens nas OSCs estão atentos à construção de conhecimento crítico para o esperar?

Uma condição importante, conforme o pensamento de Dayrell (2003), para a atuação com a juventude, é a de que esta é parte de um processo mais amplo de constituição dos sujeitos, compreendendo um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma e, por isso, é preciso compreendê-la de forma articulada com a noção de sujeito social, e que o esperar se nutre da possibilidade de fazer educação com os jovens e, neste caso, com os jovens de ambientes periféricos, de um outro modo, o que para Freire (2008, p. 41) é possibilitar às classes populares “o desenvolvimento de sua linguagem como caminho da cidadania, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, para a construção de um outro mundo”.

Em nossas pesquisas observamos nas instituições uma prática educativa que se pauta no diálogo pois, como bem ressaltou Paulo Freire, os homens não se fazem no silêncio, “mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 2014, p.108). Uma educação que busca, no diálogo com o Outro, confrontar olhares a partir de “uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo e solidário contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta” (Castro e Castro, 2018, p. 225 apud Pedreira, 2020, p.241), sinaliza um caminho favorável à construção e retroalimentação de um esperar, ainda que os tempos continuem sombrios.

## **A experiência formativa de jovens em contextos periféricos**

As ações socioeducativas desenvolvidas pelas OSCS envolvidas em nossas pesquisas, assim como muitas Organizações Sociais em diversas partes do Brasil que atuam em

periferias e centros urbanos, vêm sendo ampliadas com recursos provenientes de financiamento próprio e/ou de parcerias com o poder público e organismos nacionais e internacionais. Aqui cabe, em nossos estudos, reflexões sobre periferia e juventudes em ambientes periféricos, ampliando-as a partir de provocações de Juarez Dayrell e Geraldo Leão (2006, p. 300), tais como: “Por que as atividades dirigidas a jovens pobres tendem sempre a enfatizar a dimensão socioeducativa?” Qual é a lógica que as informa? Quais seus impactos na vida dos jovens?”, além de: “Quais os efeitos desta tendência sobre as representações que a sociedade elabora acerca da relação entre juventude e pobreza?”

As elucidações trazidas versam não no sentido de negar as contribuições que tais experiências formativas em OSCs têm trazido a vida de jovens de ambientes periféricos, o que já foi sistematizado em uma das pesquisas, mas, sobretudo, de questionar sobre as pedagogias presentes em tais processos formativos e se tais pedagogias assumem o compromisso com a libertação, autonomia e emancipação das pessoas. Além disso é preciso ter atenção ao caracterizarmos os jovens como “excluídos”, como “jovens de periferia”, no sentido de que o agir no processo histórico e o fazer institucional não sejam realizados sem a reflexão crítica, incorrendo em equívocos e em práticas empobrecidas.

Dayrell e Reis (2007), ao estudarem a experiência de um projeto social voltado para jovens, ofertada por uma entidade social, relata que um dos principais achados de suas pesquisas acerca da importância do trabalho formativo de instituições de cunho socioeducativo relaciona-se ao compromisso e envolvimento dos educadores destes espaços com o trabalho realizado, além da sociabilidade existente no cotidiano, o que traz um impacto positivo para os jovens. Destacam também a importância que os jovens participantes desta pesquisa atribuíram às relações sociais estabelecidas entre eles e deles com os educadores locais. No entanto, os autores alertam sobre a tendência de distanciamento entre dois sistemas educativos: o da escola e o dos projetos sócio educativos, que não interagem e nem dialogam entre si, com críticas mútuas que não contribuem para a superação da precariedade existente nos dois sistemas (Dayrell ; Reis, 2007).

Ainda nesta pesquisa realizada, Dayrell e Reis (2007, p. 04), ao refletirem sobre a natureza socioeducativa de uma ação pública dirigida a jovens pobres na periferia da Região Metropolitana de Belo Horizonte, consideraram que os mesmos vivenciam

[...] **formas frágeis e insuficientes de inclusão (grifo nossos)** num contexto de uma nova desigualdade social: [...] que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para a maioria da população, principalmente para o segmento juvenil.

Em nossas pesquisas, optamos por trabalhar com a denominação “jovens de ambientes periféricos”, considerando-se que os jovens partícipes da pesquisa, em sua maioria, nasceram em ambientes periféricos e residem nestas localidades até o presente momento, experimentando e vivenciando a realidade local com suas problemáticas, carências, violências e descaso pelo poder público com as necessidades básicas da população, sem perder de vista os estigmas e preconceitos que a palavra *periferia* carrega, mas também, considerando os aspectos qualitativos destes ambientes e as possibilidades que a própria comunidade local providencia para driblar tais problemáticas, além dos espaços socioeducativos que nestes ambientes estão inseridos e que buscam contribuir com a

formação cidadã dos Outros Sujeitos, atuarem no campo da organização popular e lutarem coletivamente pela garantia de direitos destes.

Para Santos (2004), periferia significa mais do que uma acepção geográfica, produto do capitalismo periférico em processos de urbanização, mais do que áreas rurais e urbanas distantes e pobres. Ele entende que as periferias se encontram igualmente nas proximidades das regiões de crescimento e das metrópoles, e até mesmo dentro delas.

Segundo D'Andrea (2020), historicamente, distintos campos do conhecimento abordaram periferia. Para o autor (2020, p. 22),

A partir dos anos 1990, o caminho percorrido por *periferia* se divide em pelo menos três: a academia, que perde a preponderância da explicação quase no mesmo momento em que passa a relativizar o termo; a indústria do entretenimento, que abusou de uma estética da pobreza e depois foi abandonando-a; e os moradores da periferia, que seguiram ressignificando o termo.

Afirmar *periferia* nos anos 90 representava denunciar a sociedade através de um conceito crítico desta, representava nomear a contradição quando o pensamento hegemônico pensava em consenso, negando a realidade dos Outros Sujeitos. O processo social de ampliação do significado de periferia, favoreceu a ampliação do binômio pobreza e violência, o que a estigmatizava, e deu espaço para tentativas de transformar a realidade da periferia e sequência das lutas que já aconteciam. “A versão crítica do conceito *periferia* nascia com o germe da sua própria mutação” (D'Andrea, 2020, p. 24). A partir desse movimento, *periferia* passa a incorporar, em seu significado, cultura e potência, com a inclusão de atributos indicativos de possibilidades e positividade.

Oliveira e Oliveira (2019) ressaltam a importância de estudos sobre as juventudes periféricas e em especial, destacam a relevância de tratar esse tema na interface com o campo educacional brasileiro. Seus estudos interrogam sobre como a Educação Popular pode impactar a escolarização de jovens oriundos das periferias urbanas brasileiras na contemporaneidade, pois os autores consideram um grande desafio, ainda no Brasil, que possamos construir trajetórias de escolarização de sucesso para os jovens das camadas populares.

Dentre as várias organizações não governamentais que atuam com jovens da periferia, há aquelas que se enquadram no que Gohn (2013) denomina de “militantes”. Entre elas, se situam as instituições sociais, lócus de nossas pesquisas, e que se constituem em entidades sociais que atuam há mais de trinta anos na formação e na proteção integral de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade na cidade do Salvador.

Os projetos sociais tornaram-se pontes para um determinado tipo de inclusão social de jovens moradores de certas áreas marcadas pela pobreza e pela violência das cidades. Com eles, uma parcela dos jovens pode inventar novas maneiras de sociabilidade e integração societária que resultem em determinadas modalidades de inclusão (Novaes, 2006, p. 114).

Em geral, os projetos sociais desenvolvidos por esse tipo de organização – “as ONGS militantes” – visam “à construção da autonomia, da emancipação, buscando a transformação

dos seus beneficiários em sujeitos da história – e não em meros objetos de políticas públicas” (Nascimento, 2014, p. 52).

Nascimento (2020) chama atenção de que é preciso instaurar novas práticas educativas, pautadas não em uma educação voltada para a “formatação” dos seres humanos, mas em processos educativos que visem a ajudar os jovens “para a tomada de consciência de si mesmo, dos outros e do mundo”, pois somente começamos a nos perceber como eu quando somos capazes de reconhecer o outro.

Durante o período em que acompanhamos os encontros formativos dos jovens, em uma das instituições, vivenciamos momentos em que os mesmos eram demandados pelos educadores a refletir sobre suas experiências. Pois, como bem lembra Hooks (2017, p. 58), “ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento”.

Paulo Freire nos remete a pensar uma educação que busca, no diálogo com o Outro, confrontar olhares a partir de “uma ação comunicativa, relacional, afetiva, consciente, esperançosa e emancipadora, que se insere no projeto de vida do sujeito que aprende a pensar e a ser compreensivo e solidário contra a desumanização de uma ordem socialmente injusta” (Castro e Castro, 2018, p. 225).

Há, portanto, concordância de que nos processos formativos para os jovens, faz-se necessário criar espaços de diálogo, espaços de comunicação e de trocas, uma vez que nos processos de construção e reconstrução de identidades, o outro é decisivo:

O diálogo com os outros é essencial na construção da consciência de cada indivíduo, diálogo que é multivocal e que se produz na intersecção de forças centrípetas (necessidade de se ligar ao outro) e de forças centrífugas (necessidade de diferenciação do outro)” (Mendes, 2002, p. 505).

Como afirma Dewey (1976), experiência e educação não são termos que se equivalem até porque algumas experiências podem caracterizar-se como deseducativas, impactando em experiências posteriores ao distorcer ou parar o crescimento destas. Por esta perspectiva produz incapacidades ao responder aos apelos da vida, produz dureza, insensibilidade, reforça a heteronomia dos sujeitos. Ainda que experiências possam ser agradáveis, como afirma o autor, pode concorrer para atitudes descuidadas e preguiçosas, atuando sobre a qualidade das futuras experiências e chama a atenção para experiências de jovens no âmbito da educação formal:

[...] os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e, segundo, que o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências — habitualmente más e defeituosas, defeituosas sobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências (Dewey, 1976, p. 35).

Alguns jovens, partícipes da pesquisa, ao serem questionados como percebem as mudanças ocorridas neles no tempo em que participaram da formação, uma das jovens respondeu: “hoje me considero uma pessoa melhor”. Outra jovem destacou: “Penso que a gente melhorou muito. Hoje a gente pensa mais no outro, pensa, dá um tempinho pro outro pensar no que fez”. Essa ideia é presente em muitas outras falas de que quando chegaram eram imaturos, agiam no impulso, hoje pensam mais antes de agir, conseguem se colocar no lugar do outro, o que pode ser expresso no relato de uma terceira jovem: “aqui é um cuidando

do outro, quando um está no chão, o outro no céu, a gente desce e vai pegar o outro pela mão”. Diz ainda:

[...] é isso que mais me encanta aqui, cada um aqui não é só mais um, é um laço de família, e isso é precioso. A gente briga, mas a gente não leva nem muito tempo brigado, não dura mais de 30 minutos. Hoje eu estou muito mais aberta as amizades, antes eu não conseguia, era muito desconfiada (D. 16 anos).

Assim, o diálogo com as experiências dos jovens a partir de sua inserção em atividades socioeducativas nas instituições, tomando o pensamento de Dewey (1976, p.74), é possível afirmar que “Quando a educação se funda na experiência e a experiência educativa é concebida como um processo social, a situação muda radicalmente”.

### **Considerações: anúncios revelados ao longo do processo investigativo**

Ao longo das pesquisas, foi possível perceber que as OSCs têm buscado, em seus momentos formativos com os jovens, possibilitar, sistematicamente, espaços para que estes possam falar de suas adversidades, recorrendo a estratégias pedagógicas que lhes permitam “metamorfosear” suas dores. Em situações mais delicadas, em um dos espaços em específico, há recorrência ao apoio de um profissional de psicologia para dar suporte necessário aos jovens, apoiando-os em sua trajetória, não deixando-os desamparados.

Podemos concluir, a partir das investigações feitas até o presente momento, que nas duas Organizações Sociais, lócus das pesquisas, que, apesar de algumas limitações para romper com uma estrutura de uma sociedade marcada pelo capital, elas vêm propiciando experiências formativas aos jovens que trazem pistas importantes de como é possível construir uma educação mais inclusiva e emancipatória, tendo como base o diálogo, o respeito ao outro, a diversidade, pautada na troca afetiva de saberes e de olhares. Uma educação que desperte, em cada indivíduo, o cuidado consigo e com o outro, e ative sentimentos de solidariedade, pertencimento, participação e responsabilidade. Uma prática educativa alimentada pela esperança de ver as potencialidades dos jovens e a existência de “alternativas para a concretização de práticas de vida digna destinadas aos povos do campo e da periferia das grandes cidades, contribuindo para a constituição de uma sociedade justa e solidária” (Araújo, 2017, p. 216).

Em tempos sombrios como os que estamos vivendo, de muitas incertezas e de soberania do mercado, de mercantilização da vida, onde temos perdido o horizonte do “valor emancipador da cultura e formação do cidadão ativo” (Laval, 2004, p. 316, *apud* Pedreira, 2020, p. 307), manter a esperança de que é possível estabelecer uma educação emancipadora, é fundamental.

A partir dos resultados das nossas pesquisas, é possível identificar que há experiências formativas que vêm ocorrendo no âmbito de projetos sociais voltados para jovens da periferia que têm conseguido ir além de uma formação para o capital, de uma mera formação instrumental, nos fazendo esperar de que é possível realizar experiências formativas numa perspectiva crítica, como bem chamou atenção Antunes, ainda que sejam apenas lampejos de humanização. Acreditamos no que destacou Wolfgang Mair em À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa, do livro de Adorno – Educação e Emancipação (1995, p.

27): “a experiência é um processo autorreflexivo” e como tal é preciso insistir no “aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-identificador, o diferenciado”.

A vivência com os jovens da periferia, em sua maioria, trabalhadores, nos leva a concluir que esta juventude trabalhadora também é múltipla, um “mosaico de possibilidades”. Assim, é preciso romper com visões homogeneizadoras que tendem a colocá-los “cada um em seu quadrado”, limitando-os. É preciso que os educadores, sejam eles da educação formal ou da educação não formal nos diversos espaços socioeducativos que trabalhem com jovens da periferia, os olhem pelas lentes de um caleidoscópio de forma a enxergar a riqueza da diversidade, a vivacidade cultural e a potencialidade desses jovens.

Sáimos dessa vivência junto aos jovens partícipes da pesquisa com o mesmo sentimento da canção *Al otro lado del río* do compositor uruguaio Jorge Drexler: “creio ter visto uma luz no outro lado do rio”, “sobretudo creio que nem tudo está perdido”?

## Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. A distinção entre conhecer e pensar em Hannah Arendt e sua relevância para a educação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 853-865, set./dez. 2010.

ANTUNES, Caio Sgarb. A escola do trabalho: formação humana em Marx. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2016. 184fls.

ARAÚJO, Flávia Lorena de Souza. **Experiências vividas, aprendizagens construídas: trajetórias de resistências de jovens do campo e da periferia urbana**. / Flávia Lorena de Souza Araújo. -- Salvador, 2017. 231 fls: Orientadora: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2017.

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998 - (Coleção estudos culturais em educação).

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; FREITAS, Maria Carolina de Andrade; CHAMBELA, Suzana Maria Gotardo. Diálogos entre o conceito de experiência em Walter Benjamin e a clínica da atividade. *In: Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 17, n. 02, Rio de Janeiro, 2019;

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005; p.83-91;

CASTRO, Elza M. N. V. de; CASTRO, Krishna N.V. de. Educação e complexidade: um diálogo possível. **Revista Educação – UFSM, Santa Maria – RS**, v. 43, n. 2, p. 223-234; abr./jun.2018.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Revista Novos Estudos**. São Paulo. v. 39, n. 01, jan./abr. 2020, p. 19-36.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *In: Revista Brasileira de Educação*. n.24, p. 40-52, set/out/nov/dez, 2003.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude, pobreza e ações socioeducativas n. *In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2002, Anais....*, Anped, 2007

DAYRELL, Juarez; LEÃO, Geraldo. Juventude e ações socioeducativas no Brasil. *In: Revista Temas Sociológicos*, nº11, 2006, pp 299-336.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução a pensamento de Paulo Feire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1967.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2007.



- GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2013.
- GROPPO, Luís Antônio. **Juventudes, sociologia cultural e movimentos.** Universidade Federal de Alfenas: Alfenas, Minas Gerais, 2016.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução Marcelo B.Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MENDES, José Manuel Oliveira. O desafio das identidades. *In:* SANTOS, B. de S. **A Globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.
- NASCIMENTO, Antonio Dias. Educação do Campo: Uma trilha para a Educação no século XXI. *In:* RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson; CÍCERO, Cícero da. (Org.). **Educação do Campo: diversidade Cultural, socioterritorial, lutas e práticas.** 1. ed. Campinas: Pontes, 2020, p. 29-47.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Entre a música e a escola: um relato de pesquisa em projetos sociais de curta duração. *In:* SOUZA, Jusamara et. al. **Música, educação e projetos sociais.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014.
- NASCIMENTO, Antônio Dias. Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade. *In:* JÚNIOR, Arnaud Soares de Lima; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade: desafios para a pesquisa e a pós-graduação.** Rio de Janeiro: Quarter, 2006.
- NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In:* ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.
- OLIVEIRA, Sil-Lena Ribeiro Calderaro; PAIM, Elison Antonio. **Contando outra história da educação popular: uma interlocução entre o pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-4, jan./abr. 2019
- OLIVEIRA, Heli S.de; OLIVEIRA, Elaine F.R. de. Juventudes, Periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaio Filosóficos**, v. XIX – Julho/2019. *In:*  
[https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04\\_OLIVEIRA\\_Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_XIX.pdf](https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaio_Filosoficos_Volume_XIX.pdf). Acesso em: 05 jul. 2024.
- PAIS, José Machado. A esperança em gerações de futuro sombrio. **Revista Estudos Avançados**, n. 26, 2012.

PEDREIRA, Lucia Alvares. **Experiências formativas e laborais de jovens aprendizes de Salvador**: um estudo de caso. Salvador, 2020. 336 f. Orientador: Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento. Tese (Doutorado) Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEduc, 2020.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: os dois circuitos da economia urbana nos países subdesenvolvidos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PEREIRA, Alexandre Barbosa Pereira. **Juventude, juventudes**. Fundação Perseu Abramo. Formação FPA. 20.04.2012. Disponível em: Juventude, juventudes - Formação Perseu Abramo | Formação Perseu Abramo (fpabramo.org.br). Acesso em: 31 maio 2024.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. ampliada. São Paulo, 2016.

WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales**. Práticas insurgentes de resisitir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Abya Yala 2013.

# V

## DECOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS

*Viviane da Silva Araújo Vitor  
José Valdir Jesus de Santana*

### **Introdução**

Este capítulo é um recorte de um dos capítulos da dissertação intitulada “Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências” (Vitor, 2021), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A pesquisa teve como objetivo geral analisar de que maneira as práticas de professoras de uma escola municipal da cidade de Guanambi-BA, que atende a estudantes da Comunidade Quilombola de Queimadas, têm se constituído práticas pedagógicas antirracistas. Analiticamente, acionamos as epistemes decoloniais, a interculturalidade crítica em diálogo com as formulações do campo da educação antirracista.

Neste capítulo busca-se demonstrar como a decolonização epistêmica, como projeto decolonial, e a interculturalidade crítica, como prática política e epistêmica, “permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos” (Walsh, 2009, p. 25) para o campo da educação e, ao mesmo tempo, questionar e propor práticas pedagógicas e curriculares “outras”, voltadas à desmontagem das engrenagens que alimentam e atualizam as colonialidades, em suas diferentes dimensões (colonialidade do poder, do saber e do ser). Nesse sentido, [...] a interculturalidade crítica e a decolonialidade [...] são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (Walsh, 2009, p. 25).

### **A crítica decolonial, a interculturalidade crítica e o campo da educação**

O período de colonização do continente americano, produtor da ideia e da própria modernidade, segundo Quijano (2005), constituiu-se através da dominação e violência massiva contra diversos povos. Nesse sentido, como salienta Wallerstein (2007, p. 29), “a história do sistema mundo moderno tem sido, em grande parte, a história da expansão dos povos e dos Estados europeus pelo resto do mundo”, tornando-se, conforme esse autor, “a parte essencial da construção da economia-mundo capitalista” (Wallerstein, 2007, p. 29). Ademais, para Quijano (2005, p. 107, grifo do autor), “a América constituiu-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira *identidade* da modernidade”.

Estabeleceu-se, a partir de então, uma maneira de ser e estar no mundo que impôs princípios constitutivos de viver em uma sociedade. Desta forma, instala-se uma linha divisória onde, de um lado estão aqueles que têm seus valores exaltados e seus saberes são tomados como verdades absolutas, já do outro lado, aqueles que iriam coexistir à sombra da insignificância.

Esses “outros” não europeus, que sofreram o perverso processo de colonização, foram silenciados pelo imperialismo cultural e destituídos de sua humanidade (Césaire, 2020). Diante a essa designação, produziu-se subalternos os sujeitos pertencentes às “camadas mais baixa da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos do extrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12).

Quijano (2005) utiliza o conceito de colonialidade para referir-se ao processo de dominação ocidental imposto à África, América Latina e a Ásia, territórios em que os discursos são postos pela afirmação do colonizador. Para tanto, considera que apropriação e violência são faces da relação de colonialidade do poder, que impõe modelos e padrões epistemológicos, anulando quaisquer outras formas de conhecimento e se materializa de tal forma que o colonizado reproduz o pensamento do colonizador, negando a própria subjetividade.

Assim, para Quijano (2005), a colonialidade do poder implicou na classificação e reclassificação da humanidade, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para que seus objetivos fossem definidos e uma concepção epistemológica que viesse afirmar o significado de matriz de poder, na qual serviria para canalizar uma nova produção de conhecimento. Para Quijano (2005), a ideia de raça teria se constituído como “uma categoria metal da modernidade” e foi utilizada nesse processo de classificação e de hierarquização da humanidade, de modo que:

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. 107).

Essas novas “identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 108), de forma que os processos de colonialidade, conforme os teóricos da decolonialidade, a exemplo de Quijano (2005, 2010), Mignolo (2005), Castro-Gómez (2005, 2021), Maldonado-Torres (2019), Grosfoguel (2008, 2016, 2019), Walsh (2007a, 2007b, 2009, 2019), possuem estreita relação com o colonialismo moderno, mas não se limitam a ele. Nesse sentido, segundo Maldonado-Torres:

Colonialismo pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a ‘descoberta’; e colonialidade pode ser compreendida como a lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (Maldonado-Torres, 2019 p. 36).

O mesmo autor ressalta, ainda, que “a ‘descoberta’ do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade” (Maldonado-Torres, 2019 p. 36). Desse modo, “a colonialidade refere-se aos meios que designam as formas de trabalho, o conhecimento, a autoridade, as relações de intersubjetividade por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Como isso, podemos perceber que, apesar do fim do domínio colonialista, a colonialidade ainda opera firmemente nas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais até os dias atuais.

O sujeito colonizado teve sua identidade definida ao passo que, “curiosamente atado a uma transparência por meio de negações, se associa aos exploradores da divisão internacional do trabalho” (Spivak, 2010, p. 45). Quijano (2005) permite-nos atentar para o modo como o colonialismo impôs-se a sistemática racial da divisão do trabalho:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou paratransformar-se (Quijano, 2005, p. 118).

Para o autor, as formas de controle do trabalho sempre se articularam com uma raça e, nesse viés, o controle de uma forma específica de trabalho resultaria, ao mesmo tempo, em controle de um grupo específico de gente dominada.

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às raças colonizadas, originalmente índios, negros e de modo mais complexo, os mestiços, na América e mais tarde às demais raças colonizadas no resto do mundo, oliváceos e amarelos. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à raça colonizadora, os brancos. (Quijano, 2005, p. 119).

A colonialidade transcendeu o fim das administrações coloniais, mesmo após a independência e constituição dos Estados-nação e, como consequência, instituiu nas bases do capitalismo moderno ocidental a inferioridade dos povos que passam a ser considerados subalternos, a exemplo de africanos e indígenas. Dessa forma, introduz a negação da capacidade cognitiva a esses grupos, descaracterizando seus modos de pensar, agir e de construir conhecimentos. No mesmo sentido, segundo Maldonado-Torres (2019, p. 42):

As visões de mundo não podem ser sustentadas apenas pela virtude do poder. Várias formas de acordo e consentimento precisam ser parte delas. Ideias sobre os sentidos dos conceitos e a qualidade das experiências vividas (ser), sobre o que constitui o conhecimento ou pontos de vista válidos (conhecimento) e sobre o que representa a ordem econômica e política (poder) são áreas básicas que ajudam a definir como as coisas são concebidas e aceitas em uma dada visão de mundo. A identidade e a atividade (subjetividade) humana também produzem e se desenvolvem dentro de contextos que têm funcionamentos preciosos de poder, noções de ser e concepções de conhecimento. A colonialidade do saber, do ser e do poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades de diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial enquanto, ao mesmo tempo, ajudaram a diferenciar a modernidade de outros projetos civilizatórios e a explicar os caminhos pelos quais a colonialidade organiza as múltiplas camadas de desumanização dentro da modernidade/colonialidade.

A invasão dos países latino-americanos pela Europa trouxe uma nova visão de economia e com ela os primeiros discursos acerca da modernidade. No entanto, o conceito de modernidade não pode ser compreendido fora do contexto de colonialidade, pois se constituem partes de um mesmo sistema de dominação e subalternização, que estabeleceu um padrão epistemológico monopolizado no intuito de inviabilizar quaisquer outras formas de produzir conhecimento. “A modernidade é uma emancipação, uma “saída” da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII” (Dussel, 2005, p. 28).

Grosfoguel (2012, 2019) salienta que os pressupostos do patriarcado europeu juntamente com as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para todo o mundo através da expansão colonial e, desse modo, transformados em critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar o restante da população mundial com a hierarquia de raças superiores e inferiores.

Dussel afirma ainda:

Se se entende que a ‘Modernidade’ da Europa será a operação das possibilidades que se abrem por sua ‘centralidade’ na História Mundial, e a constituição de todas as outras culturas como sua ‘periferia’, poder-se-á compreender que, ainda que toda cultura seja etnocêntrica, o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’. O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemônica pela Europa como ‘centro’ (Dussel, 2005, p. 30).

O autor atenta para o mito da modernidade, fundado a partir dos padrões hierárquicos dominantes, com o esforço de se firmar como razão absoluta e universal no desenvolvimento da humanidade, negando toda existência à razão do outro (Dussel, 2005).

As formas de dominação e expropriação do europeu sobre os povos colonizados constituíram o abismo global na estruturação das sociedades modernas. “O silenciamento, a ignorância e a inferiorização do outro são constitutivos da modernidade, por isso a

colonialidade é pensada como um lado oculto e presente na modernidade” (Bernardino-Costa, 2015, p. 41).

No mesmo sentido, Quijano (2005) traz a imposição do modelo hegemônico europeu como parâmetro para “reeducar” os povos atrasados e marginalizados ao advento da modernidade civilizatória ocidental.

A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial (Quijano, 2005, p.118).

Para Bernardino-Costa (2015), os diversos processos de independência, principalmente nos países da América Latina, no final do século XVIII e início do século XIX, não foram suficientes para superar o padrão de poder constituído durante o período colonial. Índios e negros, e em menor proporção os mestiços, continuaram sobre o julgo da hierarquização coloniais. Nesse sentido, a minoria branca que controlava o Estado, a economia da sociedade, divergia seus interesses da população indígena, dos negros e mestiços, sobretudo por conta dos ideais raciais gerados pela Europa, onde índios e negros eram barbarizados.

Os processos civilizatórios excluíam essa parcela da sociedade, conduzindo-a as margens dos saberes e da racionalização humana, e ainda, mistificaram as suas práticas de vivências e ancestrais. Contudo, esses povos coexistiram ao modelo hegemônico de exclusão, produzindo saberes e experiências. Com efeito, Mignolo (2003) sugere-nos que diferença colonial é pensar a partir das ruínas, das experiências que surgiram à margem das estruturas de poder criadas pela colonialidade, como possibilidade de um novo rumo epistemológico. Tal propósito é, por ele conceitualizado sob uma perspectiva que intenta pensar epistemologicamente sobre as subjetividades subalternizadas que produziram conhecimentos distintos da matriz intelectual eurocêntrica.

A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (Mignolo, 2003, p. 10).

Para tal perspectiva, Grosfoguel (2012) argumenta:

A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do poder no sistema--mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados. Isto não é um apelo a uma missão fundamentalista ou essencialista de salvamento da autenticidade. Do que aqui se trata é de colocar a diferença colonial (Mignolo, 2000) no centro do processo de produção de conhecimento. Os saberes subalternos são aqueles que se situam na intersecção do tradicional e do moderno. São formas de conhecimento híbridas e transculturais, não apenas no sentido tradicional de sincretismo ou mestizaje, mas no sentido das “armas miragrosas” de Aimé Césaire ou daquilo a que chamei “cumplicidade subversiva” (Grosfoguel, 1996) contra o sistema. Estas são formas de resistência que reinvestem de significado e transformam as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica das subjectividades subalternas, pensadas a partir de uma epistemologia de fronteira (Grosfoguel, 2012, p. 69-70).

A questão da diferença colonial posta por Mignolo (2003) é fundamental para Grosfoguel (2012), posto que nos possibilita perceber que esta não tem a ver apenas com valores sociais na produção de conhecimento, nem com o fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. Mas o *locus* da enunciação, ou seja, o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala, propondo um horizonte epistemológico distinto aos engendrados na modernidade ocidental. Segundo Mignolo (2003), o pensamento de fronteira

[...] é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (Mignolo, 2003 p. 52).

O pensamento de fronteira permite uma interpretação de mundo a partir da visão epistêmica do subalterno (Mignolo, 2003). Por mais que a Europa tenha imprimido um pensamento que dominaria o mundo, “o pensamento de fronteira emerge do confronto entre o conhecimento moderno/Europeu e os conhecimentos produzidos nas perspectivas das modernidades coloniais (Ásia, África, Américas e Caribe)” (Bernardino-Costa, 2015, p. 47).

Os construtos teóricos apresentados pelo Grupo Modernidade/Colonialidade<sup>1</sup> supõem a decolonização epistêmica como “um caminho de luta contínua no qual podemos

---

<sup>1</sup> Na América Latina, do ponto de vista acadêmico, os estudos decoloniais vão se constituindo a partir da formação, no final da década de 1990, do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais que passam a construir outra narrativa sobre a modernidade em diversas universidades das Américas, em que buscam uma compreensão do sistema mundo em uma perspectiva crítica sobre a modernidade e colonialidade. O grupo modernidade/colonialidade, por meio da noção de “giro decolonial”, faz uma releitura do argumento pós-colonial propondo uma nova leitura sobre o fenômeno da modernidade e seus parâmetros científicos e políticos, lançando luz sobre a possibilidade de novas epistemologias, contribuindo com a renovação da tradição crítica do pensamento latino-americano. Nesse sentido a elaboração da teoria “decolonial”, nos campos epistêmicos e político, nasce comprometida com as demandas reais dos povos colonizados, com a justiça, com a ética e com os processos de libertação política, ao tempo que busca essencialmente romper com o pensamento



identificar, visibilizar e incentivar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas decolonial” (Walsh, 2009, p. 14-15), no intuito de rearticular o conhecimento a partir das narrativas de histórias locais, das margens da modernidade, de onde emergem os conhecimentos e práticas de vida dos povos subjugados. Nessa perspectiva, Mignolo (2003) afirma que as correntes teóricas pós-coloniais tendem a elaborar um novo conceito de racionalidade que contrapõe a razão moderna, denominando como razão subalterna:

[...] é aquilo que surge como resposta à necessidade de repensar e reconceitualizar as histórias narradas e a conceitualização apresentada para dividir o mundo entre regiões e povos cristão e pagãos, civilizados e bárbaros, modernos e pré-modernos e desenvolvidos e subdesenvolvidos, todos eles projetos globais mapeando a diferença colonial (Mignolo, 2003, p. 143).

Para tanto, a razão subalterna é o *locus* de enunciação, onde ocorre a intercepção da racionalidade moderna com outras formas de conhecimento. É nesse espaço que as subjetividades e alteridades subalternas se agenciam para acomodar as perspectivas da modernidade. Essa proposta coaduna com possibilidade de construir narrativas a partir de territórios locais, que rompem com ideais globais do ocidente.

Walsh (2010) afirma que a proposta de um projeto decolonial não pretende estabelecer uma nova linha ao paradigma de pensamento, e sim, uma compreensão crítica e consciente do passado, que levantam questões, perspectivas e caminhos a percorrer. Aqui, a autora propõe “outro” espaço epistemológico que visa um diálogo crítico entre os vários saberes subalternizados, na luta contra a hegemonia da monocultura dos saberes.

Para o exposto, a autora ressalta que, a partir dos eixos intercultural, inter-epistêmico e decolonial, podemos compreender os processos de lutas que ocorrem e, assim, contribuir com eles “y aprender - incluyendo el desaprender para reaprender - sobre las complejas relaciones entre cultura-política-economía, conocimiento y poder presentes en el mundo de hoy” (Walsh, 2010, p. 222). Nesse sentido, para Walsh, a descentralização epistemológica, supõe indagarmos as bases intelectuais que hierarquizam o saber, a partir da necessidade de “desaprender” para reaprender, comungando com o pensamento de Spivack (2010), quando ressalta que o processo de “desaprendizagem” desloca as narrativas históricas ao *locus* enunciativo dos sujeitos subalternos.

De acordo com a perspectiva de Walsh e Spivak, o processo de descolonizar o conhecimento perpassa pelo pensar “outro”. Esse modo de pensar, segundo Walsh (2010), implica no pensar desde e junto com as vítimas da violência epistemológica dos sistemas de dominação colonial o que requer, também, a instauração de um pensar intercultural.

À vista disso, “o conceito de interculturalidade é central na (re)construção do ‘pensamento-outro’. É a interculturalidade como processo e como projeto político” (Oliveira, 2012, p. 65). Encontramos na perspectiva de interculturalidade apresentada por

---

hegemônico europeu e enfrentar a colonização em escala global. O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dussel, Enrique Dussel, Anibal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada, em 2000, uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales” (Ballestrin, 2013).

Walsh uma forte aliada na construção de um novo projeto político e epistemológico, através de “outra” configuração conceitual, que possa promover novos rumos de pensar e produzir conhecimento sobre o mundo e sobre a forma de estar nele a partir da crítica à colonialidade.

Oliveira (2012), ao analisar o conceito de interculturalidade apresentado por Walsh, argumenta:

É nesse sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou um termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. Esta interculturalidade representa um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais (Oliveira, 2012, p. 67).

Walsh (2019) utiliza o exemplo dos movimentos indígenas andinos (no Equador e na Bolívia) para ilustrar a mudança de prática e a noção de Estado-nação que vem constituindo uma política diferente, de como o movimento tem adentrado a hegemonia branco mestiça e, ao mesmo tempo, tem posicionado os povos indígenas local, regional e transnacionalmente como atores sociais e políticos.

Essa formulação vem sendo mais significativa no Equador do que em todas as outras nações latino-americanas, porque ali a interculturalidade - como princípio chave do projeto político do movimento indígena - está diretamente orientada a sacudir o poder da colonialidade e do imperialismo. Particularmente, a interculturalidade, como era referida e compreendida pelo movimento até 1990, questiona a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação. Também convida à discussão sobre esses modelos, como parte de um processo de descolonização e transformação (Walsh, 2019, p. 12).

Essa desconstrução do pensamento colonial, a partir de uma práxis baseada nas insurgências educativas, tem sido denominada por Walsh (2009) como “pedagogias decoloniais”, entendidas como aquelas “que se esforçam por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade”. Decolonizar para educar exige pensar novos rumos políticos, sociais e epistemológicos, uma outra pedagogia que contemple as insurgências dos grupos violentados pela modernidade. “Decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

A interculturalidade crítica e a decolonialidade nesse sentido são projetos, processos e lutas-políticas, sociais, epistêmicas e éticas - que estão entrelaçados conceitualmente e pedagogicamente, incentivando uma força, iniciativa e agência ético-moral que faça questionar, aborrecer, abalar, rearmar e construir essa força, iniciativa, agência e suas práticas são os fundamentos que chamo de pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p. 14).

Tais perspectivas são, para Walsh, faces de uma proposta epistemológica que se contrapõe a todo processo de destruição e marginalização produzido no colonialismo e afirmado ao longo do tempo pela colonialidade, ou seja, é a construção de um diálogo entre os diversos grupos marginalizados, na luta contra a hegemonia da racionalidade ocidental, para alcançar outras formas de viver, ser e pensar dentro da diversidade epistêmica do mundo global.

A partir desse enfoque, a perspectiva intercultural crítica e a pedagogia decolonial tornam-se fundamentais para viabilizar o envolvimento entre os conhecimentos subalternos e ocidentais, dentro de uma relação conflituosa, porém dialógica, que reconhece e promove outras maneiras de produzir conhecimento em oposição as alternativas capitalistas e coloniais de administrar a racionalidade humana. Além do mais, questiona a hierarquização de culturas que negam pluralismo cultural no contexto da diversidade, na medida que desestabiliza o discurso de uma cultura universal. Em relação à perspectiva intercultural, Walsh (2019, p. 18) destaca:

A interculturalidade indica uma política cultural e um pensamento oposicional, não simplesmente baseado no reconhecimento ou na inclusão, mas sim dirigido à transformação das estruturas sócio-históricas. Uma política e um pensamento que tendem a construção de uma proposta alternativa de civilização e sociedade; uma política a partir de e para a confrontação de poder, mas que também proponha outra lógica de incorporação. Uma lógica radicalmente distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão do Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização da sociedade, educação e governo na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva.

Catherine Walsh (2009, 2019), uma das mais importantes teóricas do campo da decolonialidade e da discussão sobre a interculturalidade na América Latina, tem postulado que uma política epistêmica da interculturalidade permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos “que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimento” (Walsh, 2009, p. 25). Nesse sentido, a autora sai em defesa de uma interculturalidade crítica, compreendida:

[...] como uma ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de valor, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” - de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo da pedagogia decolonial (Walsh, 2009, p. 25).

De acordo com os estudos de Candau (2009), desenvolvido nos últimos anos em torno do tema interculturalidade crítica na educação, podemos destacar que tal perspectiva é teórica, prática e política quando busca questionar a problemática das relações que emergem no âmbito da escola, quando incita uma prática que viabilize a construção de um diálogo entre as culturas e, ainda, quando possibilita a participação democrática de todos os sujeitos para repensar o caráter monocultural impregnado nos discursos educativo sobre de igualdade e diferença.

Tubino (2016) traz a necessidade da formação cidadã na educação intercultural e ressalta que não basta transpor um modelo de educação intercultural bilíngue, como o que é adotado para os estudantes indígenas que habitam nas zonas rurais e para os estudantes não indígenas que moram nas zonas urbanas. Incorporar a educação intercultural supõe reinventá-la e articulá-la com a educação ética e cidadã que a sociedade demanda. “A educação cidadã intercultural para todos tem, por isso, a finalidade de formar estudantes para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a deliberação intercultural nos espaços públicos da sociedade” (Tubino, 2016, p. 29).

De fato, um dos grandes desafios da educação, na atual conjuntura, é a construção de diálogos alternativos aos do campo hegemônico, que buscam catalisar todos os sujeitos a uma mesma estrutura. Nesse sentido, a educação intercultural crítica tenciona um projeto desestabilizador em termos pedagógicos e políticos, pois constitui-se em uma visão de incompletude.

A educação intercultural na perspectiva crítica supõe identificar o que foi produzido como “ausências”, tanto no plano epistemológico como das práticas sociais e, ao mesmo tempo, reconhecer as “emergências” de conhecimentos, práticas sociais e perspectivas orientadas à construção de sociedades alternativas (Candau, 2016, p. 90).

Ademais, para Candau (2012, p. 131), o importante, na perspectiva intercultural crítica, “é estimular o diálogo, o respeito mútuo e a construção de pontes e conhecimento comuns no cotidiano escolar e nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula”, o que implica, conforme a autora, “colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizadores e uniformes, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino- aprendizagem” (2012, p. 131-132).

## **Conclusão**

A desconstrução do pensamento colonial e das “dimensões das colonialidades” (Maldonado-Torres, 2019), a partir de uma práxis baseada nas insurgências educativas, tem sido denominada por Walsh (2009) como “pedagogia decolonial”.

Educar decolonizando exige pensar novos rumos políticos, sociais e epistemológicos, uma outra pedagogia que contemple as insurgências dos grupos violentados pela modernidade. “Decolonialidade é uma luta que busca alcançar não uma diferente modernidade, mas alguma coisa maior do que a modernidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 36).

En esencia, la interculturalidad es un paradigma “otro” que cuestiona y modifica la colonialidad del poder, mientras, al mismo tiempo, hace visible la diferencia colonial. Al añadir una dimensión epistemológica “otra” a este concepto - una dimensión concebida en relación con y a través de verdaderas experiencias de subalternización promulgadas por la colonialidad - la interculturalidad ofrece un camino para pensar desde la diferencia a través de la descolonización y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta. El hecho de que este pensamiento no trasciende simplemente la diferencia colonial, sino que la visibiliza y rearticula en nuevas políticas de la subjetividad y una diferencia lógica, lo hace crítico porque modifica el presente de la colonialidad del poder y del sistema mundo moderno/colonial (Walsh, 2007b, p. 57).

Tais perspectivas são, para Walsh (2007a, 2007b, 2009), faces de uma proposta epistemológica que se contrapõe a todo processo de destruição e marginalização produzido no colonialismo e afirmado ao longo do tempo pela colonialidade, o que implica na construção de um diálogo entre os diversos grupos marginalizados, na luta contra a hegemonia da racionalidade ocidental, para alcançar outras formas de viver, ser e pensar dentro da diversidade epistêmica no mundo global, de forma que, segundo a autora “[...] o projeto político da interculturalidade [...] parte da necessidade de implodir epistemicamente o conhecimento hegemônico e dominante (2007a, p. 33). A partir desse enfoque, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial tornam-se fundamentais para viabilizar o diálogo entre diferentes perspectivas e regimes de conhecimentos.

## Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, maio/agosto, p. 89-117, 2013.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Saberes subalternos e decolonialidade**: os sindicatos da trabalhadoras domésticas no Brasil. Brasília: EdUnB, 2015.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- CANDAU, Vera Maria. “Ideias forças” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 76-96.
- CANDAU, Vera Maria. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 107-138.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Um discurso sobre colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 24-32.

GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v.31 n.1, p. 25-49, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00025.pdf>. Acesso em 03 Abr. 2020.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, v.1 n. n, p. 41-91, jul./dez., 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/3428>. Acesso em: 30 set. 2024.

GROSGUÉL, Ramón. Por uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In*: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 55-77.

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

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

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

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

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso 2005, p. 117-142.

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

SPIVAK, Gayatri **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra R. Goulart Almeida; Marcos Feitosa; André Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? *In*:

CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma Educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p. 22-36.

VITOR, Viviane da Silva Araújo. **Educação antirracista e práticas pedagógicas em uma escola pública de Guanambi/BA: entre ausências e emergências**”. 164f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder.** São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. *In*: **Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidade Central- IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007b, p. 47-62.

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

WALSH, Catherine. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, núm. 12, enero-junio, 2010, pp. 209-227. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero12/estudios-interculturales-en-clave-de-colonial/> Acesso: 30 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento “otro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 05, n.1, p. 06 -39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>. Acesso em: 10 Mar. 2020.

# VI

## DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA AOS MODOS QUILOMBOLAS DE APROPRIAÇÃO DA ESCOLA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

*Vangéria Teixeira Kunhavalik*  
*José Valdir Jesus de Santana*  
*Romário Pereira Carvalho*  
*Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

### **Introdução**

As populações negras rurais, sobretudo a partir da década de 1980, em articulação com o Movimento Negro Unificado, começaram a demandar do estado brasileiro o direito ao reconhecimento, ao acesso à terra, à saúde e à educação. Nessa perspectiva, segundo Gomes (2022), no Brasil, o Movimento Negro pode ser compreendido como uma macro categoria que reúne várias organizações autônomas que têm como ação política central o combate ao racismo. Nesse movimento, a busca incessante pela construção da igualdade racial tem construído uma história de luta e resistência coletiva, de conquistas e de propostas para aprimoramento da democracia.

O reconhecimento das “comunidades remanescentes de quilombo” pela Constituição Federal – CF de 1988, em seu Artigo nº 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, é um marco importante dessa luta (Brasil, 1988).

A partir da conquista pela terra, garantida pela Constituição Federal de 1988, deu-se início às lutas e reivindicações por políticas públicas, entre essas, reivindicou-se políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola. A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “Artigo nº 68” (Arruti, 2005).

A reforma educacional iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) ampliou o debate sobre a história dos africanos, da cultura na escola e da escola, mas de forma fragilizada. A partir de 2003, na gestão do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, ocorreu um novo impulso rumo à política da diversidade. Assim, em janeiro de 2003, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que incluiu no currículo oficial da educação básica, pública e privada, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

No que diz respeito à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, especificamente, Gomes (2011) lembra que é importante destacar que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e de suas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais vêm se somar às demandas do Movimento Negro e outros movimentos sociais. Para a autora, esses grupos/movimentos compreendem que a escola, especialmente a pública, é um dos instrumentos responsáveis por construir representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que respeita a diversidade como parte de uma formação cidadã.



Foi nesse contexto institucional que se começou a discutir de forma mais ampla a pauta relativa às populações negras na sociedade brasileira, tornando possível sobrepor as questões educacionais às ações previstas para um recorte populacional negro cuja principal demanda, até então, era o acesso à terra (Arruti, 2017).

A discussão sobre a educação escolar quilombola, para além da luta do movimento quilombola, tem hoje uma ancoragem legal. E essa ancoragem legal traduz-se na Lei nº 10.639/03, que foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 e depois pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009), seguido das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, instituídas em 2012 (Gomes, 2017; Alves; Leite, 2020).

A Educação Escolar Quilombola fica assim constituída como uma modalidade de educação no âmbito da Educação Básica, por meio da Resolução nº 8 de 2012. Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombolas.

Disso decorre que a educação escolar quilombola, do ponto de vista curricular e pedagógico, deverá se constituir na perspectiva da especificidade e da diferença e, portanto, de práticas pedagógicas (Verdum, 2013; Azevedo; Campos; Souza, 2021) que tenham como referência as práticas culturais e os saberes da comunidade.

Este artigo é um recorte de um dos capítulos da dissertação “Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique – Bahia” (Kunhavalik, 2023), defendida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que teve como objetivo analisar de que forma as práticas pedagógicas constituídas na Escola Municipal do Tinga, localizada em Maiquinique-BA, têm dialogado (ou não) com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Tratou-se de uma pesquisa do tipo descritiva (Gil, 2002), cuja abordagem foi de natureza qualitativa (Lüdke; André, 2013). Para a organização e tratamento dos dados, utilizou-se da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Quanto à técnica de pesquisa envolvida no processo de “produção de dados”, fez-se uso das entrevistas semi-estruturadas (Minayo, 2009) e da análise documental (Projeto Político Pedagógico-PPP). Constituíram sujeitos/colaboradores da pesquisa lideranças da comunidade Tinga, diretor, coordenadora pedagógica e docentes que atuam na escola que atende a essa comunidade.

No presente artigo, diante do recorte realizado, recupera-se a construção das políticas de educação escolar voltadas para as comunidades remanescentes de quilombos em nosso país, além de situar pesquisas que têm como objeto de estudo o campo da educação escolar quilombola

## Dos quilombos às comunidades remanescentes de quilombo

As comunidades remanescentes de quilombo, disseminadas por todo território brasileiro são, segundo Gomes (2015), a continuidade de um processo mais longo da história da escravidão e das primeiras décadas da pós-emancipação. Os Quilombos fazem parte da história do Brasil e sua conceituação foi ganhando novos significados no decorrer da nossa história.

Para Munanga (1996), o quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). Enquanto instituição sociopolítica e militar, é resultado de uma longa história envolvendo povos de regiões diferentes entre Zaire e Angola nos séculos XVI e XVII (Munanga, 1996). Ademais, segundo Munanga (1996),

O quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos (Munanga, 1996, p. 63).

Na atualidade, as comunidades remanescentes de quilombo são grupos organizados politicamente em defesa de suas terras, que estão situadas em meio rural e urbano. Não obstante, a denominação “Remanescentes de quilombo” sobrevém do direito reconhecido no Artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que estabelece: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos” (Brasil, 1988).

Arruti (2005), em seu livro intitulado “Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola”, afirma que,

A produção de novos sujeitos políticos etnicamente diferenciados pelo termo “quilombola” tem início depois da ampla tomada de conhecimento dos novos direitos instituídos pelo “artigo 68” (ato dos dispositivos Constitucionais Transitórios/Constituição de 1988), que reconhece, aos remanescentes das comunidades de quilombo”, a “propriedade definitiva” das terras “que estejam ocupando”, assim como obrigação do Estado em “emitir-lhes os títulos respectivos” (Arruti, 2005, p. 66).

Ademais, Arruti (2005, p. 67) argumenta que o “Artigo 68” não apenas reconheceu o direito que as “comunidades remanescentes de quilombo” tem às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes. Arruti (2005, p. 79) observa que é significativo que o termo escolhido pelos legisladores da formulação do “Artigo 68” tenha sido o mesmo utilizado “para descrever a situação das comunidades indígenas do Nordeste, principalmente pelos agentes que estavam em ação no momento das primeiras emergências ao longo das décadas de 1930 e 1940”. Para o autor, o uso do qualitativo remanescentes está menos relacionado a uma estratégia argumentativa do que a um *habitus* semântico que emerge dá própria linguagem e prática dos aparelhos de Estado e que introduz o tema dos “quilombos contemporâneos” em um certo “senso prático” (Arruti, 2005).

Mitidieri (2016) assinala que o reconhecimento da propriedade das comunidades remanescentes de quilombos sobre suas terras, promovido pela Constituição de 1988, aponta

como sujeitos de direito uma coletividade que sofreu e continua suportando as consequências da opressão histórica relacionada à escravidão. Trata-se, portanto, de direito constitucional fundamental, necessário para assegurar os modos de criar, fazer e viver dessas comunidades, conferir-lhes existência digna e efetivar um ideal de justiça, essencialmente ligado à igualdade (Mitidieri, 2016).

O'Dwyer (2007), no estudo sobre “Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento”, assinala que, no Brasil, a auto-atribuição de identidades étnicas tem se tornado uma questão importante nos últimos anos, por meio da organização política de grupos que reivindicam o reconhecimento dos territórios que ocupam, como no caso dos povos indígenas e das chamadas comunidades remanescentes de quilombos.

O texto constitucional, conforme O'Dwyer (2007), não evoca apenas uma “identidade histórica” que pode ser assumida e acionada na forma da lei. Para ela, é preciso, sobretudo, que esses sujeitos históricos presumíveis existam no presente e tenham como condição básica o fato de ocupar uma terra que, por direito, deverá ser em seu nome titulada (como reza o Artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). Assim, qualquer invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado (O'Dwyer, 2007).

Almeida (2011) argumenta que para além de um tema histórico, quilombo consiste num instrumento através do qual se organiza a expressão político-representativa necessária à constituição, ao reconhecimento e à fixação de diferenças intrínsecas a uma etnia e coextensivas ao reconhecimento de direitos territoriais.

A observação das transformações no espaço público brasileiro nas últimas três décadas, segundo Costa (2001, p. 7), evidencia um processo de pluralização cultural e política expresso em desenvolvimentos muito variados, destacando-se entre esses: etnicização de muitas identidades políticas e vertiginoso crescimento do associativismo étnico. No que tange a construção de uma etnia quilombola, o autor faz a seguinte observação: “o que chama atenção nas disputas políticas em torno da legalização das terras remanescentes de quilombos é a transformação dos quilombolas em etnia” (Costa, 2001, p. 8).

De acordo com o Artigo 2º do Decreto 4.887/2003, os quilombos são compreendidos como: “grupos étnico raciais segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Brasil, 2003, p. 1).

Nesse sentido, a emergência das comunidades remanescentes de quilombo, na contemporaneidade, e sua compreensão como grupo étnico diferenciado, implicará na formulação de uma política de educação diferenciada para essas comunidades, como estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em 2012, resultado de um acúmulo de debates acerca da educação antirracista, em especial a partir da década de 1980, proposto pelo Movimento Negro Unificado e pelas comunidades negras rurais.

## Educação escolar quilombola: breves considerações

Vários são os episódios que marcaram a população negra no Brasil, a exemplo: a diáspora africana; os processos de resistência da população negra; a luta pela terra e em defesa pelos direitos civis; o racismo no Brasil. A partir da conquista pela terra, como assegura a Constituição Federal de 1988, deu-se início às lutas e reivindicações por políticas públicas, dentre estas, reivindicou-se políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola. Para Santana *et al.* (2017),

O termo remanescente de quilombos e sua oficialização pela Constituição Federal de 1988, acabou por produzir um novo “sujeito político” que, juntamente com os movimentos sociais surgidos nas últimas décadas do século passado, a exemplo do Movimento Negro, tem lutado pela construção de políticas públicas voltadas para o acesso à terra, educação e saúde, dentre outras demandas (Santana *et al.*, 2017, p. 82).

É sabido que a histórica luta de resistência do povo negro e, posteriormente, dos movimentos sociais negros organizados, incessantemente denunciou a presença de desigualdades raciais na sociedade brasileira, assim como reivindicou mudanças na esfera educacional. Dentre estas, é importante destacar aqui: construção de pedagogias e políticas educacionais antirracistas; crítica aos currículos eurocêntricos e formulação de propostas curriculares antirracistas; políticas de formação de professores na perspectiva do antirracismo; valorização do papel e participação do negro na história brasileira; valorização da história e da cultura afro-brasileira; busca pela erradicação da discriminação racial e de ideias racistas nas escolas; políticas educacionais específicas, como a educação escolar quilombola (Gomes, 2006, 2011, 2017; Silva, 2010, 2011).

Santana *et al.* (2017), ao discutirem sobre a construção de políticas de educação voltadas às comunidades remanescentes de quilombo, demonstram como o acúmulo de reflexões sobre educação para as relações étnico-raciais potencializam o debate e a formulação de uma perspectiva de educação para essas comunidades. Ou seja, será no contexto de discussão sobre educação e antirracismo, especialmente a partir da década de 1980, que ocorrerá o amadurecimento e, ao mesmo tempo, o reconhecimento, na Constituição Federal de 1988, das comunidades remanescentes de quilombo, o que implicará na formulação de uma perspectiva de educação específica e diferenciada para essas comunidades.

As comunidades quilombolas brasileiras foram reconhecidas pelo governo na publicação do Artigo 68, no ADCT, Constituição de 1988, que, ao garantir-lhes a posse de terra, evocou questões socioeconômicas, espaciais, jurídicas e culturais, trazendo a representatividade dos quilombos à sociedade, como já referido (Santana *et al.*, 2017, p. 88).

Nesse processo, segundo Santana *et al.* (2017):

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se

refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola (Santana *et al.*, 2017, p. 88).

Gomes (2010) assinala que a promulgação da Lei nº 10.639/03 é um marco importante na luta por uma educação antirracista em nosso país, fruto das lutas dos movimentos negros, em especial do Movimento Negro Unificado que, segundo ela, tem sido “educador da sociedade brasileira” (GOMES, 2017), por dar centralidade à questão racial e por produzir conhecimentos qualificados acerca da realidade das relações raciais em nosso país.

A Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana (Brasil, 2009) (Gomes, 2010, p. 19).

O percurso de normatização decorrente da aprovação da Lei nº 10.639/03 deveria ser mais conhecido pelos educadores e educadoras das escolas públicas e privadas deste país, afinal, ele está inserido em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e apresenta como protagonistas o Movimento Negro Unificado e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Mas este percurso mostra também uma mudança de postura do Estado brasileiro, como colocar em prática iniciativas e práticas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população negra em nosso país.

Segundo Gomes (2010, p. 25), “uma das formas de interferir pedagogicamente na construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras”. Esse entendimento, conforme a autora, poderá ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Faz-se importante ressaltar que todas as iniciativas de luta do movimento negro e de intelectuais comprometidos com a causa da igualdade racial tiveram por objetivo a aprovação de mudanças na Constituição Brasileira para garantia de direitos e, desse modo, negros e negras, conhecerem sua história, cultura, e assim formarem a sua própria identidade.

Segundo Alves e Leite (2020),

Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, houve, além de uma maior articulação entre os movimentos negros brasileiros, mais politização de suas ações e a ampliação das demandas por políticas étnicas como saúde, educação, moradia, trabalho e bens culturais. Assim, os 10 anos decorridos entre a criação do MNU e a promulgação da

Constituição Federal de 1988 forma uma intensa luta do povo negro por direitos de cidadania. Destacaram-se, nesse período, a luta das comunidades negras rurais por visibilidade pública e reconhecimento como quilombolas, portanto, herdeiras do legado territorial, histórico e cultural, deixados por seus ancestrais escravizados (Alves; Leite, 2020, p. 134).

Nesse sentido, segundo Oliveira (2018),

A Educação Escolar Quilombola no Brasil surgiu das contradições sociais e pressões contra as políticas neoliberais. Estas pressões se manifestaram a partir da organização do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, os quais trouxeram essa problemática à cena pública e política, e a colocaram como importante questão social e educacional (Oliveira, 2018, p. 75).

Face ao exposto, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pode-se notar uma ampliação do debate da História dos africanos, porém ainda de forma fragilizada. Contudo, como afirmam Alves e Leite (2020, p. 134), “o direito a uma educação específica nas comunidades quilombolas também se encontra respaldado na nossa Carta Constitucional, na forma do reconhecimento das diferenças culturais”.

Em janeiro de 2003 foi aprovada a Lei nº 10.639 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Em 2008, a referida Lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que acresce, além da obrigatoriedade trazida pela Lei nº 10.639/03, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena na Educação Básica.

A lei 10.639/03 determina a obrigatoriedade de as escolas ensinarem conteúdos que se voltem para a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, o que significa um grande avanço na história da educação brasileira, considerando os processos históricos de exclusão impostos aos negros e pobres, deixando-os por séculos fora das instituições escolares, além de torná-los invisíveis à sociedade, enquanto sujeitos produtores de suas próprias histórias (Alves; Leite, 2020, p. 136).

A Conferência Nacional da Educação – CONAE, realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília-DF, foi pensada para garantir a criação de condições políticas, pedagógicas e, em especial, financeiras, para a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Conae, 2010).

A educação escolar para quilombolas se sustenta, no plano normativo, em ao menos quatro documentos, a saber: a Lei Federal nº. 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares de 2004; a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), promulgada pelo decreto 5.051, de 2004, que garante o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais (decreto 6.040, 2007), que aponta para a necessidade de se produzir modalidades de educação adequadas aos modos de vida das populações tradicionais; e a Resolução nº 7 de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que avança na garantia de uma educação diferenciada, ao mencionar a necessidade de respeito por parte das escolas que atendem às populações do campo, comunidades indígenas

e quilombolas, para com suas peculiaridades de modos de vida (Santana *et al.*, 2016, p. 141-142).

A Educação Escolar Quilombola, de caráter diferenciado, constitui-se como uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica, visto que foi instituída pela Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Segundo Alves e Leite (2020, p. 136), “[...] essas diretrizes representam um novo marco para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, por se tratar de bases legais que dão legitimidade a um modelo de educação que precisa ser diferenciado”, como forma de atender às especificidades da população que atende.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (Brasil, 2012, p. 42).

Orienta-se também pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). De acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (Conae, 2010, p. 131-132).

Existem princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada. Os direitos educativos dos brasileiros são assegurados pela

Constituição Federal de 1988. O Artigo nº 208, inciso I, garante a provisão pública de “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Nota-se que a oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação. No entanto, “o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra” (Brasil, 2013). Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica afirmam que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessária a normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (Brasil, 2013).

Os aspectos diferenciados assegurados à educação escolar quilombola se justificam na medida em que as comunidades remanescentes de quilombo possuem “uma herança história deixada por seus antepassados” (Alves; Leite, 2020, p. 137), muitos deles submetidos à condição de escravizados, mas também um legado de resistência e de superação. Por isso, a dimensão da memória coletiva e da ancestralidade se fazem centrais para a construção de projetos de educação voltados a essas comunidades e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares de 2012 em seu Artigo 1º preconizam que a educação escolar deve fundamentar-se, informar-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade (Brasil, 2012, p. 3).

Além disso, no referido artigo das Diretrizes citadas acima, fica ainda estabelecido:

[...] I - destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica; II- deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas; III - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; IV - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (Brasil, 2012, p. 3).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola se constituem como um marco importante e resultam das lutas dos movimentos negros, rurais e urbanos, em especial das comunidades remanescentes de quilombo e do projeto de



educação antirracista que vem se constituindo desde as últimas décadas do século XX. No caso das diretrizes em questão, elas traçam objetivos para subsidiar as práticas das instituições escolares, no sentido político, pedagógico e administrativo. Elas também orientam na elaboração de instrumentos normativos e ações pedagógicas que devem ter por fundamento o respeito às práticas socioculturais, políticas e econômicas, às formas de produção e o conhecimento tecnológico das comunidades, bem como a valorização da história, do território, da memória, da ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012; Alves; Leite, 2020).

À medida que o currículo escolar encontra-se aberto à articulação entre o conhecimento sistematizado e a história e cultura da comunidade, levando em conta as especificidades locais, constrói-se uma educação diferenciada. [...] Os conteúdos ministrados nas escolas quilombolas têm como objetivo, além da formação básica dos alunos, a articulação de ideias (formação política) como instrumentalização para a luta política a partir de uma proposta social coletiva. Destarte, ganha consistência uma proposta de “educação diferenciada”, capaz de dar conta do conjunto da formação humana que engloba, além dos conteúdos curriculares, questões outras, como: temporalidade, ancestralidade, terra, territorialidade e cosmovisão africana (Alves; Leite, 2020, p. 140).

Serafim (2020), em seu livro intitulado “O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do sapê do norte – ES”, assinala que:

O processo pedagógico para as comunidades quilombolas difere-se dos demais, em função de estar baseado em uma pedagogia vinculada a um movimento de luta social visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos(as) negros(as) brasileiros(as), que considera o conjunto das dimensões da formação humana, pois ela tem o ser humano como centro, como sujeito de direitos, ser em construção respeitando as suas temporalidades, despertando o seu próprio raciocínio (Serafim, 2020, p. 104).

O público que é assistido pelas escolas quilombolas, crianças, jovens e adultos, como argumenta Serafim (2020), deve receber uma educação integral, de forma que o direito ao conhecimento seja garantido e, para isso, o respeito à história, à ancestralidade e à cultura desses sujeitos são essenciais. A autora defende a ideia de que é preciso libertar essa população do processo alienante orquestrado pela elite brasileira que buscou, ao longo de nossa história, definir “a função do negro, transformando-o em mão de obra barata” (Serafim, 2020, p. 104) através dos processos de racialização que a colocou em uma posição de desigualdade estrutural, alimentada pelo racismo e preconceito racial que também se reproduzem na instituição escolar.

Em relação às escolas das comunidades quilombolas, na concepção de Serafim (2020),

[...] a experiência pedagógica deve acontecer em vários níveis de atuação da vida, que não pode ser fruto unicamente da interação professor-aluno, mas da integração professor-aluno, aluno-família, aluno-lugar onde vive, lugar onde vive-escola, escola-trabalho, escolar-mundo. Logo, o processo está inserido como palco privilegiado da aprendizagem. Nesse sentido, a escola da comunidade quilombola sai de si mesma, reconhecendo e

valorizando as práticas educativas que acontecem fora dela (Serafim, 2020, p. 104).

Conforme destaca Serafim (2020), a proposta pedagógica das escolas quilombolas tem como base fundamental o mestre Paulo Freire, que busca a compreensão dos processos educativos nas suas dimensões sociais e políticas, por considerar as camadas populares como principal agente construtor e transformador da história por meio da práxis pedagógica.

Diversas pesquisas acerca da Educação Escolar Quilombola no Brasil assinalam que a escolarização do povo negro na sociedade brasileira é marcada por uma história de desvalorização e desigualdade. O debate sobre as ações afirmativas para a população negra, especificamente nos espaços educacionais, foi significativo para se pensar em uma formação cultural e social brasileira, bem como para se criar mecanismos que priorizassem a escolarização do povo negro e valorizassem a sua cultura.

Assim, dada a importância dessa temática no âmbito acadêmico, bem como no âmbito social, é significativo e relevante fazer uma análise do que foi pensado e produzido nesse campo de estudo, mesmo que de forma parcial.

Inicialmente, apresentamos o livro de autoria de Niel Rocha (2018), intitulado “A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente”. Nessa obra, o autor faz importantes reflexões sobre o papel da escola como espaço educativo da identidade cultural quilombola. Trata-se de uma pesquisa realizada no estado do Pará, nas comunidades quilombolas do Baião.

Rocha (2018) chama atenção para o entendimento dos conceitos quilombo-mocambo, e diz que para conceituá-los é importante levar em consideração temas intrinsecamente ligados, que abordam questões de raça e etnia. Dito isso, o autor argumenta que o conceito de quilombo está associado ao fortalecimento da luta da população negra em relação à raça e etnia, com a mobilização, participação e responsabilidade pelo combate ao racismo, preconceito e exclusão social do povo negro.

O autor argumenta que a luta pela liberdade do povo negro no Brasil vem desde a colonização pelos europeus, quando eram arrancados de suas terras, traficados e forçados a trabalhar nas lavouras brasileiras. Dessa maneira, para o autor, pensar acerca da educação quilombola na atual sociedade implica em conhecer todos os processos históricos de escravidão no Brasil (Rocha, 2018).

De acordo com o pesquisador, “durante todo esse período de luta, tanto na escravidão, quanto no pós-abolição, o povo afrodescendente foi criando perspectivas de vidas, sempre buscando manter vivas suas crenças, danças, músicas, costumes e religiões” (Rocha, 2018, p. 50). Nesse processo, o autor destaca a presença da mulher negra, que teve um importante papel no processo de construção, reprodução e transmissão de conhecimentos e experiências entre gerações.

Ao pensar o papel da escola como espaço educativo e de fortalecimento da identidade cultural, Rocha (2018) advoga que a escola deve manifestar interesse pelo conhecimento da história do povo negro; deve compartilhar esses conhecimentos às crianças do presente; como instituição social, a escola precisa se comprometer com as mudanças em direção a um mundo justo, em que homens e mulheres possam viver sem preconceitos e discriminação racial.

Nesse sentido, Rocha (2018, p. 97) destaca que é fundamental “o papel do professor na mediação de assuntos voltados para a conscientização da igualdade racial”. Segundo o pesquisador, “educar as crianças, não se refere apenas na transmissão de conteúdo, mas também saber que tipo de cidadão se quer formar, e para tal é necessário que o educador conheça a realidade do aluno” (p. 107). Por fim, ainda de acordo com Rocha (2018, p. 107), “conhecer a escola, pode ajudar o educador a tornar seu trabalho mais eficaz no sentido de preparar o aluno para a sociedade”.

Monteiro e Reis (2019) apresentam algumas reflexões sobre infâncias e quilombos no contexto da Educação Escolar Quilombola. Para os autores, o território quilombola não se estabelece apenas em termos geográficos, mas também pelos afetos, pelas vidas, memórias e valores partilhados e se apresenta como herança deixada para as novas gerações. É esse legado que deve consubstanciar a educação escolar quilombola, com a participação ativa de estudantes, docentes e comunidades, com a presença na gestão da escola, no projeto político-pedagógico, no currículo e nos materiais didáticos. Isso é dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra e quilombola.

Carril (2017) analisa o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola. Segundo a pesquisadora, a territorialidade passa a ser o ponto de partida da realidade social para a construção de um processo pedagógico significativo, pois a memória, por meio das narrativas vinculadas ao território vivido, permite a análise da história mais ampla em que se inserem as comunidades, na formação social e territorial brasileira.

Miranda (2012) problematiza a recente inserção da modalidade de educação quilombola no âmbito das políticas de educação, considerando a situação do Estado de Minas Gerais. Para Miranda, o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos no campo das políticas públicas atua de duas maneiras distintas e complementares, descrevendo-as ora como camada mais desprivilegiada, excluída e segregada da população, ora como segmento particular, com formas próprias e distintas de organização social e cultural.

Santos *et al.* (2019) discutem sobre a oferta de escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste brasileiro. Considerando o resultado do panorama de implantação das escolas de Educação Escolar Quilombola na região Nordeste, as autoras destacam que a falta de informação qualificada do Estado Brasileiro no que diz respeito à Educação Escolar Quilombola expressa racismo institucional, pois impede a estruturação de estratégias adequadas para o enfrentamento da melhoria da qualidade de ensino direcionada às Comunidades Remanescentes de Quilombo.

A pesquisa de Oliveira (2014) teve como objetivo compreender e analisar as relações que se estabelecem entre a (s) cultura (s) de uma comunidade com ancestralidade afrodescendente - quilombola e as práticas cotidianas que se estabelecem em uma escola desse território. A metodologia é ancorada na abordagem qualitativa, de cunho biográfico – narrativas de vida e (auto) biografia. O estudo indica que é possível articular no currículo os saberes e as produções culturais da comunidade, implicando em ações de formação inicial e continuada de professores (as) para atuarem em escolas de territórios rurais e em comunidades com ancestralidade negra, ao (re) conhecer e articular culturas e diversidades na escola, na possibilidade de favorecer práticas escolares contextualizadas.

A pesquisa de Macedo (2008) resulta de um estudo realizado sobre a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos (as) educandos (as), em uma

escola municipal situada na comunidade negra rural quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa, na região do Médio São Francisco, no estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa de método etnográfico. A autora buscou responder a seguinte questão de pesquisa: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima da criança e do adolescente quilombola? Os resultados revelam que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com a história e a cultura da comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial, para ir além dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino.

Assim, segundo a autora, a escola não atende às especificidades étnica e cultural dos (as) alunos (as) e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial e da autoestima desses (as) educandos (as). A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas práticas discriminatórias e excludentes que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional.

A pesquisa de Sousa (2020) busca analisar como as práticas educativas influenciam na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetité-BA. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo campo de pesquisa foram duas escolas municipais: Nunila Ivo Frota e Zelinda Carvalho Teixeira, ambas atendem estudantes do Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos - EJA, localizadas na sede do distrito de Maniaçu na cidade de Caetité-BA. Dentre esse público estão estudantes de nove comunidades quilombolas. Os resultados evidenciam que as escolas têm pouca aproximação com as comunidades quilombolas; as temáticas relacionadas à população afro-brasileira e africana são trabalhadas na disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena – HABI e de maneira pontual na disciplina História, em datas comemorativas, projetos, oficinas e outros eventos. A autora assinala que, na maioria das vezes, as práticas reproduzem um modelo tradicional de educação que pouco dialoga com o contexto sociocultural dos alunos e os saberes locais. Diante disso, é necessária formação docente específica para o trabalho com a diversidade étnico-racial e quilombola tendo em vista a construção de práticas educativas interculturais críticas que dialoguem com a realidade sociocultural dos alunos.

## **Conclusão**

As recentes produções sobre a construção do projeto de Educação Escolar Quilombola nas Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil sinalizam que pensar sobre a educação escolar quilombola no Brasil implica conhecer a história e os processos de formação dos quilombos, como também atentar para os distintos processos e modos de apropriação da escola pelos quilombolas no que diz respeito a diferentes dimensões: currículo, práticas pedagógicas, formação de professores, gestão da educação, dentre outras.

Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que a educação escolar quilombola é uma demanda histórica do movimento social negro e quilombola, que questiona o currículo e as práticas pedagógicas de tradição eurocêntrica e, por isso, é também uma política de ação afirmativa, que busca a correção de desigualdades históricas que recaem sobre determinados grupos sociais e étnicos raciais do país, a exemplo dos coletivos negros, nesse caso, as

comunidades remanescentes de quilombos. Por isso, a educação escolar quilombola deverá fundamentar-se e orientar-se conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ou seja, em conhecimentos acerca da territorialidade e marcos civilizatórios, das tecnologias e formas de produção do trabalho, das memórias coletivas, das línguas reminiscentes, das práticas culturais, entre outros aspectos (Brasil, 2012).

## Referências

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

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2005.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454/0>. Acesso em: 08 mar. 2021.

AZEVEDO, Ana D’Arc Martins de; CAMPOS, Laís Rodrigues; SOUZA, Simone de Freitas Conceição. Práticas pedagógicas de decolonialidade na educação escolar quilombola da Amazônia. *In*: LIMA, Adriane Raquel Santana [et al.]. **Pedagogias decolonias na Amazônia**: Fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Lisboa edições, 1977.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 jul. 2022.

BRASIL, **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento final. Brasília: MEC, SEA, 2010. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 22 mar. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, publicado no D.O.U. de 20/11/2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL, **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192). Acesso em: 20 jul. 2023.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 22 n. 69, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2022.

COSTA, Sérgio. A mestiçagem e seus contrários - etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 143-158, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hznWZTnLwsrv5H8qM7T7K3x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: Uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03: 19 breves reflexões. Modos de fazer: **Caderno de atividades, saberes e fazeres** / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

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

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

KUNHAVALIK, Vangéria Teixeira. **Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique - Bahia**. 114f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: Um olhar reflexivo sobre a auto-estima**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 17 n. 50, p. 369-468, 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vtvxW4PdPS4DjsgsjXqxHN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MITIDIARI, Leandro. Mora na questão quilombola: mais do mesmo. *In*: OLIVEIRA, Osvaldo Martins de (Org.). **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MONTEIRO, Elaine; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019.  
Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jWvpyWNWTJ65T4jGShpt6XS/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, v. 28, n. 56, p. 63, 1996. Disponível em:  
<https://repositorio.usp.br/item/000902290>. Acesso em: 08 jul. 2023.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de Quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. **Revista TOMO**, São Cristóvão, v. 11, n. 2, p. 43-58, 2007. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/446>. Acesso em: 19 set. 2022.

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

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola**. 2014. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2014.

ROCHA, Niel. **A educação quilombola e a reprodução cultural afrodescendente**. Maringá: Viseu, 2018.

SANTANA, José Valdir Jesus de [*et al.*] Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação**, Aracajú, v.4, n. 3, p., 2017. Disponível em:  
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/376>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTANA, José Valdir Jesus de [et al.]. A Educação Escolar Quilombola na ANPED: análise da produção do GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Cuiabá, Revista de Antropologia do Centro-Oeste. **Aceno**, v. 3, n. 6, p. 137-158, 2016.

Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/4333>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SANTOS, Edmilson Santos *et al.* Oferta de Escolas de Educação Escolar no Quilombola no Nordeste brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-22, 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/SqKy4swDPWnHQJp4vCHLD6J/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SERAFIM, Olindina Cirilo Nascimento. **O caminho do quilombo: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do Sapê do Norte** – ES. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcos Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves de; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos afro-brasileiros: africanidades e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Rosemária Joazeiro Pinto de. **Educação escolar e as implicações na construção da identidade étnico-racial dos estudantes quilombolas da região de Maniaçu-Caetitê/BA**. 2020, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, 2020.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**, Porto Alegre, v.4, n.1 p. 91–105, 2013. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376>. Acesso em: 21 jan. 2022



## **PARTE 2**

### **PERSPECTIVAS DE GÊNERO, RAÇA E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Enquanto o mundo pré-colonial é dual, o mundo colonial/moderno é binário, e o binarismo é o mundo do Um e seus Outros – a mulher, assim, se converte no outro do homem; o negro, no outro do branco; a sexualidade homoerótica, no outro da heterossexualidade etc. Dessa forma, apenas um termo é ontologicamente completo, ao passo que os outros são anômalos. O homem com letra minúscula, um entre muitos, do mundo comunal, transforma-se no Homem com H maiúsculo do humanismo moderno e passa a encarnar, a incluir, a sequestrar quaisquer discursos e ações que se pretendem políticos; passa a iconizar, com seu corpo, todo o universo da politização. É quando nos deparamos com a invenção das minorias. A racialização e a genderização deixam de ser diferenças num ordenamento hierárquico e tornam-se restos, margens do sujeito (Rita Segato, 2022, p. 16).

# VII

## (DES)ENCOBRINDO A BRANQUITUDE: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO RACIAL DE PROFESSORAS AUTODECLARADAS BRANCAS

Cláudia Vieira Silva Santos  
Maria de Fátima de Andrade Ferreira

### Introdução

Este texto é um recorte da pesquisa *Branquitude e seus privilégios: estudo descritivo com professoras autodeclaradas brancas*<sup>1</sup>, realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Maracás – BA e teve como objetivo investigar de que modo as interlocutoras da pesquisa dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-raciais e percebem sua própria branquitude diante de seus alunos na escola, observando se utilizam (ou não) estratégias para combater/manter/reforçar a branquitude e seus privilégios.

Nele, mostramos alguns resultados da análise de dados, coletados durante a pesquisa descritivo-interpretativa e quali-quantitativa, que utilizou como procedimento metodológico a aplicação de formulário fechado e aberto, observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, conversas formais e informais e entrevistas semiestruturadas às interlocutoras, como instrumentos para coleta de dados. É importante dizer que a pesquisadora se autodeclara como mulher branca, ciente de sua condição racial, que lhe confere privilégios e reconhece a importância que essa condição desempenhou na dinâmica de interação com as interlocutoras desta pesquisa. Acreditamos que numa pesquisa em que a pesquisadora compartilha da mesma identidade racial que as interlocutoras, emerge uma complexa teia de relações que não pode ser ignorada, já que essa relação pode moldar a dinâmica da coleta de dados.

Assim, notamos durante a pesquisa, maior conforto e familiaridade, diminuindo barreiras e as participantes se sentiram mais inclinadas a compartilhar suas experiências e permitiu que as entrevistadas pudessem se expressar com mais liberdade, mesmo diante de questões desafiadoras, o que resultou em respostas mais autênticas e uma compreensão mais profunda das perspectivas das participantes sobre o tema. Sendo que, reconhecer a influência da identidade da pesquisadora foi um passo significativo em direção a pesquisa mais ética, inclusiva e que verdadeiramente permitiu capturar a complexidade das experiências humanas. No entanto, apesar da comodidade e eficiência proporcionadas pela pesquisa, foi possível perceber que, em alguns momentos, veio à tona um desconforto em responder algumas perguntas, sobretudo nos questionamentos acerca dos privilégios alcançados pelo simples fato de ter uma cor clara. Daí, foi crucial adotar uma atitude reflexiva e crítica em relação a

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada durante o mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Campus de Jequié-BA/ODEERE, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), entre 2020-2022, sob a orientação da professora doutora Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB).

essa dinâmica para que as informações fossem interpretadas de maneira contextualizada e aprofundada do conhecimento, na promoção de uma visão mais completa e informada.

Para melhor compreensão da questão aqui colocada dividimos este texto em três tópicos e esta introdução. O primeiro apresenta *Uma breve discussão sobre a branquitude e seus privilégios nas relações raciais no Brasil* e traz à luz dos referenciais da pesquisa, contribuições ao tema em questão. O segundo, sobre *Professoras autodeclaradas brancas: percepção de si associada à branquitude (brancura, branquidade) - o campo e suas revelações*, mostra um recorte de resultados de análise de dados coletados na escola-campo e, por último, as *Considerações finais* sobre o recorte da pesquisa aqui apresentado.

Portanto, este texto traz um tema importante que trata de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados e, por isso, mostra que é preciso reconhecer e debater essas questões e outras formas de relações de dominação-subordinação para criar consciência e avanços significativos para um outro tipo de sociedade. Por fim, podemos considerar que, nesse cenário, a escola é identificada como ambiente propício ao debate e diálogo, tornando-se, por conseguinte, um espaço fundamental à desconstrução de conhecimentos marcados pela perspectiva eurocêntrica e hierarquizada.

## **Uma breve discussão sobre a branquitude e seus privilégios nas relações raciais no Brasil**

Dada a constante relevância das questões acerca das relações raciais no nosso cotidiano, vivenciados na sociedade e escola brasileira, nos deparamos diariamente com situações que nos incitam à reflexão sobre a diversidade e disparidades sociais. É certo que para aqueles que se identificam com a perspectiva branca, é essencial questionar sobre privilégios adquiridos ao longo da história. O mesmo pode-se dizer que, no contexto do século XXI, a exploração aprofundada da "branquitude" emerge como uma temática crucial e premente à análise das relações étnico-raciais.

A compreensão reflexiva das dinâmicas associadas à identidade branca torna-se uma necessidade urgente e promove uma abordagem mais abrangente e esclarecedora sobre complexas interações raciais na contemporaneidade. Pois, essa questão visa não apenas a análise crítica de percepções individuais e coletivas da branquitude, mas também, à promoção de uma discussão informada e sensível sobre de que modo essas percepções impactam as estruturas sociais e contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Nos estudos acadêmicos, muitas vezes, o branco permanece como uma presença silenciosa e pouco questionada. Lourenço Cardoso (2020), em sua obra *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional*, diz que o branco por muito tempo ficou invisibilizado, intocável, não problematizado, apesar de um notável esforço de diversos autores que, ao longo dos anos, vem buscando evidenciar em seus escritos o incômodo do que é ser negro e o que é ser branco em uma sociedade profundamente marcada pelo legado escravocrata.

Já Aparecida Bento (2014) lembra que na problemática racial brasileira não é coincidência o fato de que esses estudos são sempre unilaterais e “silenciam sobre o branco e não abordam a herança branca da escravidão, nem tampouco a interferência da branquitude como guardião de privilégios” (p. 41).

E, nessa mesma vertente, Adevanir Pinheiro (2014) justifica a importância de combater a ideologia da superioridade branca, denunciar e apontar a evidência de que privilégios existem e são historicamente reproduzidos. E, assim, diz: “a étnica negra é feita vilã. Ela é alvo de questionamentos e estudos. Enquanto a história étnica branca é preservada. Sobre ela paira um véu de mistério e não é alvo dos mesmos estudos e questionamentos” (p. 93). A falta de exploração sobre a interferência da branquitude como guardiã de privilégios também deixa de destacar a responsabilidade coletiva na desconstrução dessas hierarquias.

Pensamos que, ao reconhecer e analisar a influência da branquitude como um fator significativo na manutenção do *status quo*, os estudos e pesquisas podem contribuir para uma consciência mais profunda e uma ação mais informada em direção à justiça social e igualdade racial. Portanto, fomentar leituras e discussões sobre essa questão é essencial para abrir espaços de diálogo e reflexão sobre as bases que sustentam a construção da identidade negra, a fim de superar embates ferrenhos, não apenas dentro da escola, mas também, nos mais variados espaços sociais. Desse modo, observamos a possibilidade de buscar a compreensão do papel da branquitude na construção e perpetuação das estruturas sociais, políticas e históricas que ainda se mantêm nas relações interétnicas e raciais na sociedade brasileira.

As contribuições de Frantz Fanon (2008), Bento (2002; 2014), Cardoso (2014, 2020), Piza (2003), Schucman (2012), Schwarcz (2012), autores reconhecidos pela comunidade acadêmica, são importantes no campo dos estudos sobre identidade étnico-racial e no entendimento de papéis fundamentais no avanço dos estudos sobre relações étnico-raciais. Pois, esses autores fornecem visões valiosas e análises detalhadas sobre como essa questão funciona e se desenvolve. E, também, nos mostram que sobre a branquitude e seus pactos narcísicos, é possível dizer que “na essência do racismo está a ideia de que existe uma cor “normal” e “universal” – a branca -, uma lógica que atravessa gerações e impede qualquer alteração substancial na hierarquia das relações sociais”, como afirma Cida Bento (2022). Guerreiro Ramos (1995), em suas discussões sobre *Patologia social do “branco” brasileiro*, desenvolve uma questão pertinente sobre a branquitude nas relações raciais no Brasil, retratando a condição de ser negro nesse contexto de estereótipos, preconceitos e discriminação étnico-racial, uma situação que provoca pensar criticamente no tema do negro. Pois, como lembra Ramos, na sua obra *Introdução Crítica à Sociologia brasileira*, publicada sua primeira edição em 1957, o retrato das relações raciais no nosso país, entre os anos 40 e 60, mostra as consequências e limites da democracia racial que se apresentava como uma revelação das ideias de brancura e da “patologia social do branco brasileiro”. Nela, o autor (1995, p. 171) traz uma provocação logo na introdução desse capítulo I, a saber:

Como tema, o negro tem sido, entre nós, objeto de escalpelagem perpetrada por literatos e pelos chamados “antropólogos” e “sociólogos”. Como vida ou realidade efetiva, o negro vem assumindo o seu destino, vem se fazendo a si próprio, segundo lhe têm permitido as condições particulares da sociedade brasileira. Mas uma coisa é o negro-tema; outro, o negro vida.

Portanto, como lembra Rufino (1995, p. 28), para Guerreiro Ramos, o negro não é uma raça, não é exatamente uma condição fenotípica, mas “um topo lógico, instituído simultaneamente pela cor, pela cultura popular nacional, pela consciência da negritude como valor e pela estética social negra” e é muito importante lembrar que, a partir de suas críticas

e discussões sobre a sociedade brasileira, como sociólogo populista deu suas contribuições para pensar o negro, ele próprio, como um lugar para a compreensão do dilema da nação.

Nas discussões de Ferreira e Santos (2023) em *Tornar-se negro, branco, afroindígena e a (Contra) mestiçagem. Eis a questão...*, quando tratam das *Relações interétnicas: mestiçagem e branqueamento no Brasil – Quais lições podemos aprender com a (Contra)mestiçagem*, as autoras trazem uma provocação, afirmando que, no Brasil, “tornar-se negro, branco, afroindígena ainda provoca muitas discussões e provoca rememoração sobre um passado de perversidades, opressão, estigmas, preconceitos, discriminação e exclusão do ‘outro’, o não branco, o não europeu, assim como a mulher” (p. 205). Desse modo, há muitas provocações sobre essa questão da branquitude e seus privilégios, uma problemática inconclusa. Por tudo isso é importante ter acesso a discussões, reflexões e debates que valorizam a temática em questão.

A seguir apresentamos resultados da pesquisa acerca da análise de narrativas de Professoras autodeclaradas brancas sobre a percepção de si associada à branquitude (brancura, branquidade) - o campo e suas revelações.

### **Professoras autodeclaradas brancas: percepção de si associada à branquitude (brancura, branquidade) - o campo e suas revelações**

Para analisar o perfil e formação das interlocutoras da pesquisa, as professoras, foi aplicado um formulário fechado e aberto que perguntou sobre idade, estado civil, religião, formação acadêmica, forma de ingresso na educação, tempo de serviço, cor/raça e etnia. Para resguardar a identidade da escola usamos as iniciais CMJ e as interlocutoras foram identificadas com nomes de grandes heroínas que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil.

Os resultados disponibilizados no Quadro 1 apresentado abaixo, mostram, não apenas o papel das professoras no contexto educacional, mas quem são elas, suas trajetórias, experiências e vivências individuais. Essa abordagem contribuiu significativamente para entender as dinâmicas educacionais e o perfil das professoras pesquisadas. Vejamos os resultados no Quadro 1:

Quadro 1 - Perfil e formação das interlocutoras da Escola Pública CMJ - BA, 2021

Nome das interlocutoras	Perfil das interlocutoras da pesquisa
Dandara	Mulher branca, 48 anos, nasceu em Maracás - BA, solteira, religião católica, 2 filhos, pedagoga, leciona o 2º ano, especialista em Neuropsicopedagogia Especial e Inclusiva, concursada e tem 27 anos de tempo de serviço.
Maria Felipa	Mulher branca 51 anos, nasceu em Maracás – BA, casada, religião católica, 2 filhos, pedagoga, leciona o 4º ano, especialista em Educação Especial, concursada e tem 19 anos de serviço.
Esperança Garcia	Mulher branca 65 anos, nasceu em Salvador - BA, casada, 3 filhos, diz não ter religião, se identifica com a filosofia de vida espírita, pedagoga, leciona o 1º e 2º anos, especialista em Língua Portuguesa, concursada e tem 28 anos de serviço.
Acotirene	Mulher branca, 58 anos, nasceu em Maracás – BA, solteira, religião católica, não possui filhos, pedagoga, leciona o 3º ano, especialista em Psicopedagogia, Gestão escolar e Educação especial, concursada e 34 anos de serviço.

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

O conhecimento e a aproximação com as professoras foram além da simples coleta de dados, exigindo da pesquisadora a empatia, a sensibilidade e uma abordagem carismática,

harmônica, buscando entender as nuances que permeiam as narrativas e linguagem corporal das professoras. Essa construção de relacionamentos criou um ambiente propício à abertura de expressão de suas experiências, o que foi revelador na captura não apenas de informações, mas também de histórias, significados e perspectivas que enriqueceram o entendimento do fenômeno, o que possibilitou ajustes de estratégias na abordagem das perguntas subjacentes ao suposto visível. Para responder a um dos objetivos da pesquisa, que trata da *Percepção de si associada à branquitude diante dos seus alunos na sala de aula/escola*, as professoras responderam 3 (três) perguntas (ver Quadro 2) do formulário fechado e aberto e da entrevista semiestruturada, instrumentos aplicados com as mesmas questões e de modo simultâneo para facilitar o confronto de dados e compreender como as interlocutoras percebem sua própria branquitude em sala de aula e o que dizem/falam/pensam sobre as relações étnico-racial.

Dessa forma, foi necessário também trazer para esse campo de discussão e análise, as observações feitas em sala de aula.

**Quadro 2** – Professoras autodeclaradas brancas: a percepção de si associada à branquitude (brancura, branquidade), 2022

Questões da pesquisa	Respostas das interlocutoras da pesquisa			
	Dandara	Maria Felipa	Esperança Garcia	Acotirene
Em que momento de sua vida você percebeu a existência de diferenças entre pessoas negras e brancas?	Não existe diferença, somos todos iguais.	Na adolescência.	Não existe diferença.	Quando criança.
Você já sofreu preconceito racial?	Sim, por ser muito branca.	Não	Não	Não
Conversa sobre racismo com outras pessoas brancas?	Sim	Pouco	Não vejo necessidade.	Sim.

Fonte: Arquivo da pesquisa 2021.

Quando perguntada sobre em que momento de sua vida você percebeu a existência de diferenças entre pessoas negras e brancas, a Professoras Dandara respondeu: “Não existe diferença, somos todos iguais”. E, de modo semelhante, Esperança Garcia disse: “não existe diferença”. Durante as entrevistas realizadas, as professoras reiteraram consistentemente as respostas fornecidas nos formulários previamente preenchidos. Essa congruência entre as duas formas de coleta de dados sugeriu uma consistência notável nas percepções e experiências compartilhadas pelas entrevistadas. A reafirmação verbal das informações previamente documentadas no formulário reforçou a confiabilidade dos dados coletados, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e confiável do objeto de estudo.

No entanto, é importante destacar que a consistência observada nas respostas entre os formulários e as entrevistas não se aplicou uniformemente a todas as participantes. Notavelmente, a Professora Maria Felipa (2021) apresentou uma discrepância significativa em suas declarações. Enquanto no formulário ela expressou ter percebido diferenças na adolescência, durante a entrevista sua resposta divergiu ao afirmar categoricamente que “não existe diferença”. Ela respondeu:

*Quando acontece o racismo em sala de aula, eu leio textos para que eles percebam que somos todos iguais... que não tem diferença, **que a única diferença é a cor da pele, mas isso não quer dizer nada** [grifo meu], não é importante porque*

*quando a gente morre, todos vão pro mesmo lugar, ninguém é melhor que ninguém*  
(Maria Felipa, 2022).

Essa inconsistência nas declarações da Professora Maria Felipa aponta para a complexidade das percepções individuais e destaca a necessidade de uma análise mais detalhada das respostas da interlocutora. A discrepância ressalta a importância de considerar contextos específicos e nuances nas interpretações dos dados, enfatizando a necessidade de abordagens sensíveis ao contexto ao analisar respostas discrepantes. Não podemos deixar de mencionar que as interlocutoras Dandara e Esperança Garcia deixam claro em suas falas sobre suposta democracia racial, ainda é vívido o discurso de que “somos todos iguais” que “a cor da pele não quer dizer nada”.

Diante disso, Almeida (2021, p. 57) coloca: “Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo”. Nesse sentido, entendemos que a escola não poderá se distanciar dessas questões. Assim como as professoras Dandara e Esperança Garcia, a professora Acotirene também reiterou e validou as respostas previamente destacadas no questionário, dizendo que,

*A diferença entre um branco e um negro é a mesma diferença entre um rico e um pobre, apesar de que acho que as pessoas sofrem mais por conta da classe social. Negro rico é outra coisa* (Acotirene, 2022).

A divulgação do tema *classe social* ocorreu como justificativa para certos preconceitos e discriminações. A analogia feita pela professora Acotirene entre branco/negro, rico/pobre, embora existam distinções, há uma percepção de que as pessoas enfrentam maior adversidade em decorrência da sua posição socioeconômica.

Para Bento (2002, p. 27),

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

Com a resposta da professora Acotirene foi necessário tratar da problemática da violência, uma vez que ela se destaca como uma das questões prementes no cenário brasileiro. Sobre esse tema, o portal Atlas de Violência, sob a gestão do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (Cerqueira; Bueno, 2020, p. 47) oferece informações relevantes e esclarecedoras, a saber:

Ao analisarmos os dados da última década, vemos que as desigualdades raciais se aprofundaram ainda mais, com uma grande disparidade de violência experimentada por negros e não negros. Entre 2008 e 2018, as taxas de homicídio apresentaram um aumento de 11,5% para os negros, enquanto para os não negros houve uma diminuição de 12,9%.

Esses dados foram fundamentais para pensar nos resultados das análises e reflexões aqui mostradas. Não é viável discutir classe social sem considerar o contexto do pertencimento racial e vice-versa. Para Bento (2014, p. 27), mesmo em situações desvantajosas como a pobreza “o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”. Isso nos leva à inegável constatação de que os termos “raça e pobreza são sinônimos no Brasil” (Carneiro, 2011, p. 60), uma associação que merece atenção e análise aprofundada em nossos debates sociais.

A análise da pergunta sobre a vivência de preconceito racial, as professoras Esperança Garcia e Acotirene compartilharam a ausência de experiências discriminatórias relacionadas à cor da pele. Em contrapartida, a entrevistada Dandara destaca uma perspectiva contrastante e revela que, ao contrário de suas colegas, ela vivenciou experiências distintas relacionadas ao preconceito racial.

*Sofri muito preconceito racial quando eu era pequena, lembro-me que durante as festas de São João ninguém queria dançar quadrilha comigo porque eu era muito branca. Qualquer solzinho eu ficava vermelha, aí era camarão, era tomate... (Dandara, 2022).*

No caso da professora Maria Felipa, embora não tenha pessoalmente vivenciado qualquer forma de preconceito racial, ela expressa na entrevista uma conscientização acerca da existência desse fenômeno. Sua perspectiva sugere uma sensibilidade para além de suas experiências individuais, reconhecendo a realidade do preconceito racial mesmo que não tenha sido diretamente alvo dele. De fato, ela revela ter testemunhado práticas de discriminação,

*Eu nunca sofri, mas sei que existe porque eu já vi outras pessoas sofrendo preconceito racial por serem brancas. Pessoas chamando-o de sapecado, branquelo... o problema é que quando o branco sofre preconceito racial as pessoas dizem que é bullying, mas quando o negro sofre é preconceito racial (Maria Felipa, 2022).*

Com base nos relatos das entrevistadas, Professoras Dandara e Maria Felipa, ao serem questionadas sobre se já haviam vivenciado o racismo, ambas mencionaram ter experimentado ou presenciado casos em que pessoas brancas foram alvo. Essa dinâmica aparenta se enquadrar no conceito de "racismo reverso", sugerindo um fenômeno em que indivíduos brancos enfrentam discriminação racial que, para Almeida (2021, p. 53) nada mais é do que,

[...] uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são “suspeitas” de atos criminosos por sua



condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele.

Nesse sentido, Almeida (2021), em sua análise sobre o racismo no livro "*O que é Racismo Estrutural?*", diz que o racismo precisa ser pensado num outro viés, uma vez que a concepção de racismo inverso é equivocada. A história, nessa perspectiva, desvela a fragilidade dessa ideia, uma vez que ela desconsidera todo um processo histórico e as nuances e complexidades das estruturas políticas subjacentes. O autor ainda incita a reflexão crítica sobre o tema, promovendo uma compreensão mais abrangente do racismo que apela para além das manifestações individuais, enquadrando-o como um fenômeno intrinsecamente ligado a estruturas políticas mais amplas. Nesse sentido, é necessário estudar e reconhecer o racismo, examinar suas raízes de maneira mais abrangente, permitindo-nos explorar as dinâmicas históricas, sociais e institucionais que sustentam e perpetuam a discriminação racial.

Para a última questão do Quadro 2, se conversam sobre racismo com outras pessoas brancas, as professoras Dandara e Acotirene afirmaram que "sim", elas têm conversas sobre o racismo com indivíduos brancos. A professora Maria Felipa mencionou que conversa "pouco" sobre o assunto, enquanto a professora Esperança Garcia disse que "não vê a necessidade" de abordar essa temática com pessoas brancas.

Diante do que foi colocado pelas interlocutoras, Carreira (2018) fala desse sujeito branco numa perspectiva de se colocar disponível para reconhecer e se construir nessa interdependência; encarar o desconforto nas conversas sobre o racismo e analisar de forma crítica como a identidade branca se desenvolve em nossa trajetória de vida, em nossas relações interpessoais, em nossas práticas sociais e nas instituições que frequentamos. É preciso compreender que fomos socializados para não nos identificarmos como pessoas brancas, mas sim como seres humanos que supostamente representam a universalidade desvinculada de características corporais específicas, sendo considerados o padrão e a norma detentores de poder. Reconhecer e confrontar esses aspectos é parte integrante do processo de construção de uma consciência antirracista.

É relevante destacar, também, que em determinado ponto da pesquisa, as interlocutoras ao serem indagadas sobre a possibilidade de serem racistas, todas elas deram respostas negativas. Esse padrão uniforme de respostas destaca um fenômeno interessante, onde as entrevistadas rejeitam pessoalmente a associação com atitudes racistas. Tal postura pode ser interpretada como uma expressão de consciência social e rejeição consciente ao racismo, indicando um entendimento coletivo da importância de promover uma cultura de igualdade e respeito racial. No entanto, essa unanimidade também suscita reflexões sobre a necessidade de um diálogo mais profundo sobre as sutilezas e complexidades do preconceito racial, uma vez que o racismo pode se manifestar de maneiras muitas vezes imperceptíveis e internalizadas, diante disso podemos deduzir que "o racismo, embora negado no discurso, é confirmado cotidianamente, na prática das nossas escolas" (Foster, 2015, p. 24).

Para fins de análise, é importante salientar que Maria Felipa, em um outro momento da pesquisa diz que não se vê como uma pessoa racista, mas ao ser entrevistada, trouxe uma informação significativa. Esse acréscimo sugere a possibilidade de nuances ou considerações adicionais sobre a temática que merecem ser exploradas com mais profundidade e atenção. Vejamos o que diz a professora Maria Felipa

*Se eu sou racista? (risos!) eu não sei... eu acho lindo um negro, estou falando daquele negro de nariz afilado, dos lábios finos, com característica de um branco, fico apaixonada [...], mas se o negro for dos lábios grossos e nariz grande eu não acho bonito... por isso eu sou racista? Racista não é sobre cor?*

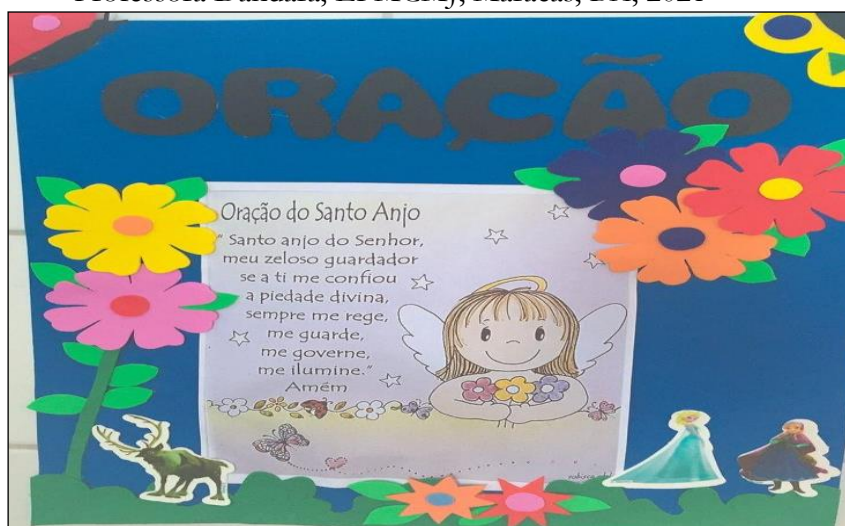
Essa afirmação de Maria Felipa nos leva a pensar sobre os padrões estéticos da brancura, os traços e feições são vistos por ela como um padrão de beleza europeia e ideal. Essa ideia tem colocado o negro numa posição desconfortável, ele “possui uma autoimagem profundamente depreciada, vendo-se como feio, pouco inteligente, selvagem, pagão, atrasado” (Cardoso, 2020, p. 87), enquanto o branco assume hierarquicamente a beleza, a virtude e o bem (Fanon, 2008; Guimarães, 2012) como padrão inquestionável. Não temos dúvida que para a professora Maria Felipa, o “belo” está associado à branquitude e nesse cenário podemos dizer que a herança deixada aos negros os tem colocado numa posição de desvantagem em todos os aspectos da vida social, os discursos se apresentam muitas vezes de forma velada na sociedade, que embora tivessem muitos avanços, ainda percebemos que os estereótipos de beleza ainda hoje se afirmam na identidade branca.

A professora Dandara também se identificou como não sendo racista, no entanto, as observações feitas *in loco*, durante a pesquisa denunciaram o racismo em sala de aula. Nesse sentido, é importante pensarmos sobre a identidade da escola e de que modo os espaços escolares refletem a concepção de educação adotada por ela. E assim, foi possível observar um cartaz na sala da professora Dandara em que traz para o contexto educacional a imagem de um anjo, de pele clara, cabelos loiros e lisos.

As observações feitas na turma do 2º ano, com 19 (dezenove) alunos, no entanto, estavam presentes apenas 10 (dez) alunos, nos levaram a pensar quais seriam os saberes e práticas que estariam presentes no cartaz “Oração”, o que a temática religiosa estaria revelando? Durante esse momento, percebemos como os conhecimentos e as expressões culturais estão alienadas a uma cultura colonizadora, eurocêntrica e imperialista.

Dessa forma, à medida que fortalece a hegemonia branca inferioriza o negro. Ao observar a imagem, é possível também perceber as marcas do racismo presente ao remeter o anjo a um padrão de estética, baseado no homem branco.

**Fotografia 13:** Cartaz exposto na parede na sala de aula da Professora Dandara, EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2021.

Como dizia Fanon (2008, p. 56) “a beleza e a virtude, que nunca foram negras”. Ou ainda, para Guimarães (2012, p. 11): “[...] o branco sempre simbolizou as virtudes e o bem, enquanto o negro significou o seu contrário – o sinistro, o mal, os defeitos”, valores estes que resistem ao tempo reforçados por meio de estereótipos criados a partir da crença da inferioridade de outros grupos. Visitamos também a turma do 2º ano B, da professora Esperança Garcia e, naquele momento, a turma estava silenciosa ouvindo o que a professora estava explicando e apresentando na sala de aula.

Neste dia estavam presentes 14 alunos, espalhados pela sala de forma a respeitar o distanciamento social (pandemia Covid 19). A turma foi calorosa, contudo, não conseguimos observar muita coisa, pois os alunos estavam eufóricos por conta da presença de uma outra pessoa que não fazia parte da rotina diária da turma em sala de aula. No entanto, esses momentos serão sempre oportunos para a construção de laços com a turma mesmo que não tenha colhido muitas informações, mas que, aos olhos do observador em uma sala de aula, há grande probabilidade que exista algo que denuncie valores e princípios mesmo que sutis, no sentido de compreender práticas excludentes dentro do espaço escolar.

Diante disso, buscamos dentro do ambiente da sala de aula algo que pudesse chamar a atenção, como cartazes, figuras, atividades, dentre outros. E com olhar cuidadoso encontramos um varalzinho da turma com muitas atividades e, dentre muitas que estavam ali à disposição da pesquisadora, uma delas se destacava, se tratava de uma pintura da Branca de Neve e os 7 (sete) anões.

**Fotografia 14** – Atividade exposta no varal da sala da EPMCMJ, Maracás, BA, 2021



**Fonte:** Arquivo da pesquisa, 2021.

No primeiro momento não foi possível fazer uma análise mais profunda da atividade, visto que não estávamos presentes em sua aplicação. No entanto, foi possível verificar que muitas dessas atividades de sequência didática, apresentadas na escola, ainda são histórias que não tem representatividade do corpo negro. Não é novidade que a literatura possibilita a transmissão de valores, principalmente na vida das crianças e, muitos dessas, reproduzem valores que não buscam o enfrentamento ao racismo, pelo contrário, de alguma forma fortalecem e mantêm práticas que deslegitimam a cultura afro-descendente. Ainda com relação a imagem pintada pelos alunos, é importante abster-se de emitir qualquer julgamento ou crítica sobre a atividade, uma vez que desconhecemos os objetivos específicos da mesma

e os detalhes de como foi conduzida no ambiente da sala de aula, mas trazemos aqui uma reflexão abordada por Santiago (2019, p. 319) que diz: “[...] desse processo temos as histórias contadas para as crianças, que são, em sua maioria, ainda relacionadas a contos de fadas eurocêntricos cujas princesas esperam um príncipe lhes prover a vida – símbolo clássico do patriarcado”.

A partir daí, temos o entendimento de que ao proporcionar às crianças o contato com essas histórias sem a intenção de discutir questões como o preconceito racial, estamos de certa forma reforçando o patriarcado e o sexismo além de valorizar uma cultura centrada em uma soberania colonial. Além de que, como tão bem coloca Schwarcz (2012, p. 86) “Vale a menção aos contínuos e sofridos relatos de crianças negras que querem, por exemplo, atuar em peças como Branca de Neve e que não conseguem ganhar seu papel, ou que são impedidas de se fantasiar de anjos, pois anjos são brancos”. Apesar de ser uma pesquisa de um ambiente específico – em uma escola pública municipal de ensino fundamental, não podemos negar que de uma forma geral, no Brasil o racismo está escancarado em diferentes espaços da sociedade e a escola não está fora disso.

No campo, foi possível perceber essas questões em vários momentos de observação e, em várias situações cotidianas que tem afetado a vida das pessoas nos diversos espaços da sociedade brasileira. E, como foi possível observar no ambiente escolar, do campo investigado, é fácil admitir que exista o racismo, porém “a sua prática é sempre atribuída ao outro” (Schwarcz, 2012, p. 31). Apesar de ser uma instituição de educação, ao que tudo indica, ela também não está livre de atos de discriminação e preconceitos de todos os tipos, pois, a utilização de material pedagógico ou de apoio “que não contemple a diversidade dos alunos e alunas presentes na escola também colabora para reforçar a percepção de que em nossa sociedade determinado grupo é mais valorizado (Cavalleiro, 2001, p. 153). Dessa forma, percebemos que o racismo na maioria das vezes se manifesta de maneira sutil e velada, muitas vezes os indivíduos não percebem o impacto de suas ações ou palavras. Ao basear seu julgamento na cor da pele, o valor intrínseco de indivíduos é colocado em xeque, minando a equidade e perpetuando estereótipos prejudiciais. Na escola não é diferente, ele é agravado pela naturalização de atitudes e fortalecimento de práticas racistas onde muitas vezes podem passar despercebidas ou serem minimizadas, daí a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva para desafiar e transformar tais padrões.

E uma outra visita se deu na turma do 4º ano da professora Maria Felipa, do total de 32 alunos, apenas 12 alunos estavam presentes. Foi notado um pouco de desconforto da professora quando relatou que a turma apresentava muitas dificuldades, que embora fossem alunos do 4º ano, a aprendizagem estava bem abaixo do nível esperado, isso porque as aulas estavam acontecendo no formato híbrido (ambiente de aprendizagem online e presencial), nesse sentido, os alunos por serem de baixa renda não tinham condições de acompanhar as aulas por não disporem de computadores e internet em casa. Naquele momento a sala de aula foi colocada em análise a partir dos olhos da pesquisadora, foi constatado que dos 12 alunos presentes naquele momento, tínhamos apenas uma criança branca (análise feita a partir do critério fenótipo) “assim, o que me move é a convicção que nos é passada pelos dados estatísticos que atestam a força do elemento raça na produção das desigualdades sociais” (Foster, 2015, p. 71).

Por esse motivo, ao sanar as dificuldades da turma, o tempo da professora Maria Felipa em sala de aula se restringia ao reforço escolar propriamente dito. Mais uma vez

percebemos a cor como um marcador social. Para Schwarcz (2012, p. 90), “toda vez que o ensino propicia uma diferenciação de qualidade, nas piores soluções encontramos uma maior proporção de alunos negros”, diante das observações foi visível o esforço em se fazer compreensível e o seu incômodo por não conseguir dar a atenção a todos aqueles que solicitava atendimento individual. A turma apresentava dificuldades de aprendizagem em assuntos básicos como uma simples diferenciação e emprego de letras maiúsculas e minúsculas. Cavalleiro (2001) lembra que a prática antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados, para isso, é importante observar todos os materiais pedagógicos, currículos e projetos de forma crítica e reforçar nas discussões as lutas contra opressão e dominação. Assim, esse seria “um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações” (p. 150).

Finalmente podemos dizer que, nesse caso, mesmo que pelo silêncio, racismos, privilégios, essas questões estão sendo preservadas, disseminando conflitos, desigualdades, muitas experiências de lutas e resistências tem permitido a criação e implementação de políticas públicas importantes de prevenção e combate às ideias de branquitude e branqueamento no Brasil, mas há muito, ainda, por investigar.

## Considerações finais

Bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isso resume, em parte, o descobrir-se racializado [...] diante da imensa racialidade atribuída ao outro (Piza, 2003, p. 61).

Como diz Piza, bater contra uma porta de vidro que se mostra aparentemente inexistente traz muitas surpresas e provoca questionamentos ao descobrir-se racializado, diante da supremacia branca incrustada na branquitude, brancura, branquidade, uma relação de dominação-subordinação de um grupo sobre o outro.

De qualquer forma, os resultados desta pesquisa não deixam dúvidas, indicam que os desafios enfrentados pelas professoras, interlocutoras da pesquisa, a respeito da identidade racial são diversos e revelam que, muitas vezes, essas profissionais experimentam dificuldades em abordar questões relacionadas à temática e indicam lacunas na compreensão e no enfrentamento das dinâmicas raciais dentro do ambiente educacional. A conscientização dessas dificuldades não apenas destaca a importância de promover um ambiente reflexivo e de diálogo sobre essas questões, mas também, sinaliza a necessidade urgente de implementar estratégias pedagógicas e de formação que auxiliem as professoras brancas a se engajarem de forma mais efetiva na promoção da igualdade racial.

Mas qual seria a *Percepção das professoras autodeclaradas brancas, associada à sua branquitude?* Poderia transpor algumas falas: “as pessoas sofrem mais por conta da classe social”, “sofri muito preconceito racial quando eu era pequena”, “o problema é que quando o branco sofre preconceito racial as pessoas dizem que é *bullying*, mas quando o negro sofre é preconceito racial”. Essas falas foram determinantes aos resultados da análise dos dados da pesquisa. Como foi possível perceber, existe no discurso uma válvula de escape, quando o assunto é raça, percebemos que a classe social e o “racismo reverso” são colocados em pauta, por duas interlocutoras da pesquisa.

Almeida (2021, p. 53), em suas produções intervém, dizendo que “membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários”. Nesses discursos devemos considerar que as professoras não se consideram racistas apesar de reconhecerem que o racismo é um problema de nível estrutural, o que nos leva a concluir que o racismo “embora negado no discurso, é confirmado cotidianamente, na prática em nossas escolas” (Foster, 2015 p. 24) ou ainda o racismo “é negado de forma veemente, mas mantêm-se presente no sistema de valores que regem o comportamento da sociedade (Gomes, 2001, p. 92).

Porém, as observações feitas em sala de aula denunciaram marcas de um racismo ao que podemos dizer “velado”, através de atividades, discursos, e até mesmo em imagens como foi observado um cartaz que retratava um anjo branco, loiro de cabelos lisos, essa imagem pode reforçar estereótipos de beleza. Mesmo que as interlocutoras não tenham feito associação do branco/negro intencionalmente, é claro que as afirmações de estereótipos prejudicarão a desconstrução de discurso racistas dentro da escola. Dessa forma, não há dúvida de que falar sobre as relações étnicas nas escolas é de suma importância, visto que precisamos romper com o silêncio ainda enfiado nas situações diárias no ambiente escolar.

Quando examinamos o cenário do racismo na escola percebemos que se trata de uma questão de extrema relevância, apontada pelas próprias pesquisadas, contudo, surge uma notável disparidade entre a conscientização do problema e a efetiva busca por soluções. Isso resulta em posicionamentos críticos que, por vezes, se limitam ao âmbito discursivo, apesar que, em diversos momentos, esse próprio discurso se revelou desarticulado, sem foco e até mesmo pautado em práticas altamente excludentes. Essa discrepância entre a retórica e a ação contribui para a perpetuação do racismo na escola, permitindo que ele se renove, muitas vezes de forma velada, dificultando uma mudança substantiva. Torna-se evidente a necessidade de não apenas reconhecer a existência do problema, mas também de implementar estratégias efetivas e práticas que promovam a igualdade e combatam ativamente o racismo no ambiente escolar.

Durante o processo de pesquisa, foi observado um fenômeno intrigante relacionado ao preconceito racial nas falas das professoras autodeclaradas brancas, nessas percepções de idas e vindas o discurso de que “somos todos iguais”, “a cor da pele não quer dizer nada”, “não sou racista” “porque não entrevista pessoas pretas, não são elas que sofrem o racismo? Enfim ao analisar os discursos proferidos por essas educadoras o surpreendente emergiu: as próprias professoras, apesar de contribuírem involuntariamente para discursos preconceituosos, muitas vezes não reconheciam tais aspectos em suas falas. Esse paradoxo torna-se ainda mais complexo ao percebermos que as professoras agem com naturalidade diante do tema do preconceito racial, demonstrando uma falta de consciência sobre a presença desses elementos em suas palavras. Essa incongruência entre a percepção externa dos discursos e a autopercepção das professoras levanta questões importantes sobre a necessidade de reflexão e sensibilização no ambiente educacional.

É crucial ressaltar que o objetivo desta pesquisa não é apontar dedos ou julgar as intenções das professoras, mas sim destacar a importância da autorreflexão e do diálogo aberto sobre questões relacionadas ao preconceito racial. Portanto, é fundamental que os professores estejam dispostos a questionar suas próprias crenças e atitudes tendo em vista

que a falta de consciência sobre os próprios preconceitos pode perpetuar estereótipos e desigualdades, mesmo em ambientes que deveriam ser espaços de inclusão e igualdade.

Nesse sentido, quais os conhecimentos que podemos construir tendo em vista o reconhecimento das professoras sobre os privilégios da identidade racial branca, mas que as mesmas não se veem como privilegiadas, não se veem como racistas? Onde esse fato estaria se distanciando ou se aproximando das ideias da “invisibilidade branca” Schucman (2012), da branquitude acrítica defendida por Cardoso (2014), ou ainda do conceito de branquitude elaborado por Edith Piza (2003)? Questionar a branquitude é um passo crucial para promover uma sociedade mais justa e equitativa. Destacamos a necessidade de reconhecer a branquitude como uma posição de privilégio em sociedades moldadas pelo racismo, portanto, para alcançar uma sociedade mais igualitária, é fundamental que as pessoas brancas se conscientizem de sua própria racialização e participação nas dinâmicas sociais e raciais, promovendo mudanças na sua forma de agir e interagir com o mundo, para que possa influenciar as instituições às quais pertencem. Se trata, portanto, de mudar seu estar no mundo, essas mudanças individuais contribuirão para uma transformação mais ampla em toda a sociedade.

Tendo em vista os resultados apresentados, consideremos que a escola não pode ser concebida de maneira isolada das dinâmicas sociais; ao contrário, é necessário considerá-la como um espaço educacional fundamentado em práticas que estimulem uma consciência engajada na ruptura com métodos homogeneizadores e padronizadores, que têm sido reforçados na sociedade contemporânea. Essa abordagem implica na necessidade de promover uma educação que transcenda a mera reprodução de padrões estabelecidos, buscando instigar uma consciência crítica e comprometida com a diversidade e a justiça social.

[...] como minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2017, p. 23-24).

Assim esperamos, que o movimento contra as fronteiras, barreiras e para além delas traga mudanças para provocar transformações significativas nas relações sociais e étnico-raciais na sociedade brasileira e que as trocas de saberes interétnicas e raciais sejam mais bem valorizadas entre os diferentes grupos humanos e a escola, nesse contexto, deverá tomar conhecimento da importância dessa realidade e encontrar estratégias para combater o racismo, os privilégios da branquitude nos seus espaços educacionais.

## Referências

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

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre a branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, São Paulo, 2002.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional**. Curitiba: Appris, 2020.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

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

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. Provocações e Pautas para conversas. **Sur Revista Internacional de Direitos Humanos**. v.15, n. 28, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coords.). **Atlas da Violência 2020**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

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

FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTOS, Claudia Vieira Silva. Relações interétnicas: mestiçagem e branqueamento no Brasil – Quais lições podemos aprender com a (contramestiçagem)? *In*: SOUZA, Marcos Lopes de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Tendências e perspectivas nos estudos sobre as relações étnicas e suas interfaces**. Curitiba: Appris, 2023. p.195-218.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpendo pistas para desmontar racismos e potencializar Movimentos Instituintes na Escola**. Curitiba: Appris, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.



GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: Modos, temas e tempos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

PINHEIRO, Adevanir. **O espelho quebrado da branquidade: aspectos de um debate intelectual, acadêmico e militante**. São Leopoldo, Casa Leiria, 2014.

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

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do “branco” brasileiro. In: RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995 [1957] p. 215-240.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: Inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, v. 35, n.76, jul/ago., p. 305-330, 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco”, e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia). São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem Preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

# VIII

## PROFESSORAS INTELLECTUAIS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA BAHIA

*Cristiane Batista da Silva Santos*

### Introdução

Este capítulo discute a trajetória de professoras negras na História da Educação da Bahia. Para isto, problematiza-se diferentes marcadores sociais como gênero, raça, etnia e classe social imbricados com a educação. Objetiva-se deslindar as trajetórias de professoras pretas e como a partir da atuação destas outras podem ser mapeadas na imprensa.

A pesquisa foi realizada no campo da História da Educação, tendo como baliza temporal a segunda metade do século XIX e a Primeira República entre Salvador e Ilhéus. Recorreu-se a fontes variadas onde as trajetórias das professoras puderam ser mapeadas em fotografias, impressos, jornais, Relatórios e Falas Oficiais do Presidente da Província e escritos memorialísticos. Através da metodologia indiciária associaram-se pelos sobrenomes, redes de sociabilidades e parentescos identificando as professoras “de côr” que protagonizavam lugares de distinção social sem, no entanto, nenhuma menção às suas características étnicas. Os resultados apontam para existência de uma rede de professoras negras intelectuais invisibilizadas na História da Educação.

Era o dia dezessete de janeiro de 1922 quando o Correio da Tarde de Ilhéus noticiou, com alegria, a criação de uma Escola para Menores. Na matéria completa nomes masculinos são exaltados ao passo que o da professora Edith Carteado a coloca como a coadjuvante.<sup>1</sup>

Elas eram baianas, crioulas, filhas de africanos e de pele preta retinta. Nasceram em épocas diferentes da escravidão. Claudemira Dias e Edith Carteado no último quartel do século XIX. Em diferentes espaços e décadas criaram casas de acolhimento para crianças desvalidas e pobres de maioria negra. Desviaram-se do destino esperado às mulheres de sua cor, na Bahia, que as associava ao serviço doméstico. Afinal, assevera Gomes (2019), a instituição escolar tem grande responsabilidade na educação no que diz respeito à constituição do gênero.

Estas duas mulheres foram professoras, formadas na Escola Normal, como Claudemira, ou no Ensino Superior, bacharela em Letras, como Edith, que se formara na capital. Relegadas ao silêncio da historiografia, suas trajetórias oferecem ricas análises de gênero, raça e classe na História da Educação no que concerne ao magistério brasileiro de fins do século XIX e início do XX em Salvador e Ilhéus<sup>2</sup>.

Após duas décadas da LDB ter sido alterada pela Lei n. 10.639/2003 e mesmo a História Social estar par e passo com a da escravidão alavancado uma historiografia regional,

---

<sup>1</sup> CEDOC, Diário da Tarde de Ilhéus, 17 de janeiro de 1922.

<sup>2</sup> Este texto discute resultados de pesquisa no GRUPPHED - Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação, na linha que estuda a População negra na Bahia: História da Educação e Ensino de História.

a da educação e a participação dos sujeitos não brancos nesta parecem repousar à espera da revolução epistemológica, a inversão decolonial junto com as questões raciais. Ambas, a racialização e a História da Educação receberam mal interpretação ou aquilo que ousou chamar de “racismo curricular”, a intencionalidade do silêncio irônico como forma de apagamento ante o fetiche das grandes histórias, das trajetórias espetaculares masculinas e brancas e dos achados quase inacreditáveis da história política e econômica regional. Sem esta provocação não se inicia uma construção de outras narrativas com protagonismos ignorados.

A discussão encetada neste capítulo insere-se na renovação historiográfica que se deu no campo da História da Educação a partir da década de 1990 do século XX, destacando-se Fonseca, (2002; 2016) e Sousa (2007). A ideia da indissociabilidade entre educação e escravidão é já uma questão superada e a presente reflexão dialoga com esta afirmação. Trata-se da apresentação de um mapeamento de pesquisa sobre as trajetórias de professoras de cor atuando no Império e República na Bahia. Afastando as confusões sobre a sinonímia de negra/preta/parda e, portanto, naturalmente “escrava iletrada”, destacam-se aqui professoras negras oriundas da sociedade escravista que subverteram a lógica senhorial utilizando-se de códigos letrados, atuando nos diversos espaços escolarizados.

A ausência da cor das professoras na Bahia Imperial e Republicana é indicativa de um dilema racial em que a cor serviria para qualificar ou desqualificar. Mas no que tange às mulheres, havia o complicador do gênero. Neste jogo de esconder e mostrar, as fontes, como os Jornais e Relatórios do Governo, identificavam mulheres como pretas quando fossem convenientes à narrativa, se escravizadas, a cor era citada na compra, venda ou fuga. Se libertas eram as supostas autoras de desordens e a cor delas citadas nas prisões, como característica perversa herdada da escravidão. Quando o destaque era positivo, dava-se ao “preto”, seja como inteligente excepcional ou professor, mas somente no masculino. Como se estes homens pretos não tivessem mães, irmãs ou esposas, que os inseriram na carreira e, mesmo quando estas exerciam o magistério, quase nunca eram citadas proporcionalmente, como foi vítima de silenciamento narrativo da imprensa uma das nossas investigadas, Edith Carteador. A citação do seu irmão na imprensa em paralelo a sua atuação é ínfima.<sup>3</sup>

Seria então o silêncio sobre a cor das professoras uma permanência republicana da clássica explicação de Hebe Mattos que diz que até meados do século XIX, um dos mais importantes atributos para definir um sujeito era o uso da sua “cor”? (Mattos, 2013, p. 107). Destarte, identificar professoras de cor entre as demais, exigiram rigores metodológicos que lidaram com vestígios, pistas e indícios aos modos de Ginzburg (2017). Encontraram-se, assim, Claudemira e Edith em fontes esparsas e em meio a outras pretas sem protagonismo. Analisando as trajetórias da *população de cor*, optamos pela expressão do século XIX para pretas e pardas e partimos em dois espaços em análise, Salvador e Ilhéus. Estas duas experiências são indícios das lacunas que tantas outras atuações poderiam ser mapeadas e nelas demarcar a presença constante de mulheres negras na História da Educação. Partindo de Ilhéus a Salvador, elucidada-se a proposta deste texto: uma investigação sobre professoras negras nas extensas listas nominiais que silenciavam a identidade da população negra. No entanto, dado

---

<sup>3</sup> Dados obtidos na transcrição e seriação de fontes na imprensa resultantes do projeto de Pesquisa “História da Educação, Racialização e Trabalho no pós-abolição no sul da Bahia: dos Soares Lopes às narrativas para sala de aula” Diretório do CNPQ: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5042673398862218>

o vasto campo de pesquisa em História da Educação, destaca-se aqui que o recorte investigativo é sobre professoras de cor entre o Império e a Primeira República.

Deste modo, no debate sobre professoras negras, não caberão aqui discussões sobre a natureza de instituições, ações pedagógicas, cultura escolar ou métodos de ensino, pois não são o escopo deste texto. Por sua vez interessa-nos discutir como na intersecção entre a História Social da Escravidão e Pós-abolição e a História da Educação, mulheres de cor atuaram na Bahia. Desta questão problema decorreram categorias como intelectualidade, sociabilidades, escravidão, liberdade e mobilidade social das populações negras através da escolarização na atuação docente. A primeira das personagens cara a esta problemática é a professora Edith Carteado Monteiro Lopes.

### **Edith Carteado: dando nome a uma professora intelectual**

Contemporâneas a ela, também moradora de Salvador, Edith Carteado estudara Letras e Música. Seu pai era um dos sócios da SPD, Donato Carteado. Edith, após formar-se, decidiu migrar de Salvador onde vivia com a família para Ilhéus e fundou um colégio particular em 1913 e, nove anos depois, foi cofundadora de uma escola para menores desvalidos, em 1922, em Ilhéus.

Mesmo com a deliberada intenção de não citar a cor das mulheres pretas creditando-lhes condições de acesso ao mundo letrado, sem dar-lhes reconhecimento de capacidades, protagonismos e mobilidades, elas são encontradas na imprensa baiana entre o século XIX e a Primeira República. O modelo europeu de intelectual e de professor traduz-se numa narrativa colonizada masculina respectivamente como homem, branco e numa instituição no alvorecer do século XX a receber órfãos desvalidas a fim de lhes dar educação, instituição filantrópica criada pela professora negra. Tanto Edith quanto as demais professoras foram citadas sem nenhuma referência a cor de sua pele, sem o crédito de ter subvertido a lógica racializada das relações, e figuram como mais um nome nas extensas listas das que exerciam o magistério do professorado na escola pública, algo não tão elementar para todo cidadão brasileiro, como dizia a Constituição de 1824, na vigência da monarquia imperial, não para professoras negras.

### **Pelos fios do nome até a identificação de mais Marias**

Edith Carteado serve como fio condutor de outros nomes rastreados nos comunicados, relatórios e, sobretudo, nas notas da imprensa baiana sobre educação. Utilizaram-se como descritores na Hemeroteca os termos de busca “professores/as, negras/os, Bahia” e dentre as muitas notas foram selecionadas as fontes em que é possível identificar racialmente em descrições ou fotografias.

Tal recorte nos permitiu evitar afirmações equivocadas da categoria de professora negra sem comprovação. O passo seguinte foi proceder às transcrições e recorrer ao Método Indiciário pelo fio do nome (Ginzburg, 1989), reunindo espaços de formação, consanguinidades, óbitos, casamentos, parentescos, idade, condição civil, nomeações de cadeiras, mudanças de cidade e quaisquer situações em que seus nomes fossem citados, originando uma presumida rede de relações. Possuíam, às vezes, mais de uma profissão/atuação ou formação e circulavam entre a capital e o interior da província e ao

longo de suas trajetórias chegamos a identificar em uma família quatro gerações de professores pretos como os Soares Lopes: Maximiano, Caetano, João e Maria da Conceição (Santos, 2023). Edith foi professora de Conceição Lopes, cujo pai, Dr. Soares Lopes, era convidado do Colégio Carteadado para bancas de exame de admissão, discursos em festas cívicas, além de na esfera pessoal, compadres e comadres por batismo de seus filhos.

Edith Carteadado Monteiro Lopes foi um destes casos. Rastreei sua família em Salvador desde 1860 e depois em Ilhéus até a década de 1950 do século XX. Edith era filha de Amância e Donato, casal de pretos livres, casados formalmente e possuidores de um capital cultural que incidiu na trajetória de Edith como intelectual. Donato Carteadado era sócio da SPD e de outras agremiações,<sup>4</sup> como o representante da comissão do Partido Operário na Freguesia de Santo Antônio, e seu irmão José Gonçalves Carteadado, secretário do Gabinete Português de leitura.<sup>5</sup> Além desta ambiência familiar, onde os homens recebiam destaque, Edith formou-se em música e integrou um grupo musical Filhas de Cecília, cujas aulas ocorriam no centro do Movimento Operário tendo com um dos examinadores Manoel Querino em 1912<sup>6</sup>. No ano seguinte, seu irmão Enoch Carteadado concluiu medicina na FAMEB e foram todos para Ilhéus onde exerceriam a docência.

Bacharela em Letras, professora e proprietária do Colégio Carteadado em Ilhéus, cofundadora de uma escola para menores pobres em 1922, exímia oradora, professora de música que falava alemão fluentemente. A trajetória de Edith Carteadado correu o risco de ficar à margem mediante o excesso de citações dos nomes dos homens da sua família. Na coluna social, no entanto, seu nome era frequente.

Seu pai, o Major Donato, faleceu em Ilhéus e foi aclamado. Seu irmão, Enoch, era médico, professor e Delegado Escolar. Seu casamento foi bastante noticiado, identificando-a socialmente como a bacharela senhorinha Edith Carteadado, inteligente preceptora de nossa infância com o conceituado médico Monteiro Lopes Sobrinho em 1925<sup>7</sup>. Monteiro Lopes Sobrinho provinha de uma família de pretos intelectuais, professores e advogados, era sobrinho e homônimo de Monteiro Lopes, o primeiro deputado negro e que foi motivo de debates, críticas e excessiva citação na imprensa nacional. A conexão entre famílias é algo relevante. Ao casar-se com Edith Carteadado, irmã do médico Enoch Carteadado, em Ilhéus, Monteiro Lopes Sobrinho unia-se a uma das duas únicas famílias que no afamado município cacauero compunham uma elite negra intelectual marcada por similitudes entre a medicina, docência e a cor da pele retinta. Neste íterim mapeamos três famílias negras, escolarizadas, intelectuais e com prestígio ascendente na sociedade local: Soares Lopes, Carteadado e Monteiro Lopes. Em meio a estas histórias masculinas, numa sociedade de coronéis do cacau e suas famílias europeias em Ilhéus, Edith conseguiu construir uma carreira no magistério dirigindo um colégio particular de renome, organizando festas cívicas, construindo alianças com outras mulheres pretas como Conceição Soares Lopes e sua mãe Laura Lopes, com quem dividia o gosto pelo piano e eram comadres pelo batismo de filho. Ambas eram oriundas de Salvador e foram para Ilhéus no período em que o cacau demandava profissionais da capital para o sul em expansão.

---

<sup>4</sup> HDBN, Pequeno Jornal (BA) - 1890 a 1893, ed.0280, p.02

<sup>5</sup> HDBN, O Monitor (BA) - 1876 a 1881, 1881, ed.07, pag.01

<sup>6</sup> HDBN, Gazeta de Notícias : Sociedade Anonyma (BA) - 1912 a 1914, 1912, ed. 69, p

<sup>7</sup> CEDOC, Enlace Carteadado e Monteiro Lopes, Correio de Ilhéus n30/03/1925

O grupo social, religioso, político e educacional era interseccionado, e conforme veiculado na imprensa, davam conta de festas da elite “no palacete de Pêsoa, foi-nos dado a registrar a presença de [...] Edith Carteadado, Hortência Pinto, Conceição Lopes [...]”<sup>8</sup>

Na imprensa, seus discursos eram elogiados, mas não transcritos como os dos homens, nas suas festas escolares, exames e eventos convidava nomes como Dr. Soares Lopes, seu compadre, médico e Delegado de Higiene, Júlio Brito, o juiz local, ambos pretos, formados em Salvador como ela e usufruindo ali, nas décadas de 1910 a 1930, do prestígio de ser um escol de intelectuais na educação, imprensa, festas cívicas, religiosas. Acontecia, como verdadeira solenidade, as festas do encerramento do ano letivo, do Colégio Carteadado, dirigido pela distinta bacharela Edith Carteadado (...) A noite na sede do colégio incluía torneio littero musical, paraninfado pelos drs. Julio de Brito, Soares Lopes e Astor Pessoa. Depois de lidas “as aprovações distribuidos os premios, usou da palavra o dr. Soares Lopes, em um bello improviso, saudou a directora, pelo brilhante resultado alcançado pelos seus alumnos (...)”<sup>9</sup>

O brilhantismo de Edith e as parcerias com outras professoras pretas não recebem o destaque que deram aos homens pretos, pensando racialmente. Importante destacar que neste período, a presença da primeira médica negra também formada na Bahia, Maria Odília Teixeira, na cidade, que assim como Edith estudara em Salvador e mudara-se para Ilhéus, aproximou-se da família Carteadado na criação do CCD - Centro de Cultura Democrática.<sup>10</sup> Só neste fio, engendramos três mulheres poderosas: Odília, Edith e Conceição Lopes. Podemos então, identificar um grupo de mulheres pretas, letradas, formadas em Salvador, nascidas no século XIX e que são grandes nomes na História da Educação de Ilhéus. Em 1928 Edith acompanhou o irmão até o Rio de Janeiro onde este embarcou para Paris para um curso de três meses e de lá protagonizou um episódio de racismo que ocupou as manchetes nacionais naquele ano. Em 1927 Edith teve sua filha Julieta. E mais uma vez, o capital cultural, originava daquele núcleo familiar uma nova professora preta, poetisa, bibliotecária que, em 1953, ganharia destaque na imprensa baiana publicando seus contos<sup>11</sup>.

A proposta foi interrogar a imprensa na tentativa de compreender as professoras negras utilizando prioritariamente a metodologia a partir da busca nominal recorrendo a evidências mínimas, tomando-as como indícios capazes de decifrar a realidade que se mostra opaca. (Ginzburg, 1989, p. 178). Partindo dos nomes foi possível conjugar documentos, como os escritos oficiais, mas, também, de maneira mais ampla, como os escritos privados, como os literários, epistolares, documentos artísticos, iconográficos, orais, entre outros (Le Goff, 1990). A questão da cor exigiu análise de fotografias e imagens. Para esta operação historiográfica chamamos de o ‘fio do nome’, assim como o ‘paradigma indiciário’, ferramentas perante fontes bastante heterogêneas. Parte delas foi catalogada na pesquisa do doutorado no APEB e BPEBA, CEDOC, GRUPPHED e o trato com a Hemeroteca Digital da FBN. O acervo é composto por fotografias, relatos de memorialistas e Relatórios e Falas do Presidente da Província como tentativa de apreender quais brechas, via educação/escolarização, inseriam-se tais sujeitos para a conquista da mobilidade e ascensão

---

<sup>8</sup> CEDOC, Ilhéus social: boas festas. Correio de Ilhéos, nº 76, p.2, 24/12/1921.

<sup>9</sup> CEDOC, COLLEGIO CARTEADO. Correio de Ilhéos, Ilhéus, nº226, p.2.02/12/1922.

<sup>10</sup> BPEB. Diário da Tarde, 13/8/1928, ano I, n. 146, p. 1.

<sup>11</sup> HDBN, Unica: quinzenário illustrado : mundanismo, esportes, cinema, actualidades (BA) - 1925 a 1953.

social em tempos de escravidão em que o diferencial de exclusão ou inclusão era a categoria “de cor”. Isto em suas trajetórias em frentes diversas (profissionais, políticas, docentes).

Fonseca (2007) declara a dificuldade de pesquisadores/as em estabelecer relação entre educação e negros/as. Portanto, observa-se na historiografia mais geral e da educação, em particular, que ao contrário de algumas interpretações ainda vigentes, não é possível afirmar que negros eram proibidos nas escolas do século XIX. Isto dá brechas para pensar que essas meninas poderiam ser as futuras professoras pretas.

Ainda nas referências sobre a Bahia, é basilar a pesquisa de Sousa (2006) sobre as experiências de escolarização de pobres na Bahia de 1870 a 1890, principalmente nas duas últimas décadas do Império, como um período de novas demandas da sociedade em relação à preparação da futura mão de obra, principalmente a pobre e de cor, através da escolarização. E uma categoria teórica que atravessa nossa análise é a percepção destes professores como intelectuais marcados por redes de sociabilidades, através das experiências, espaços e tempos vividos por estes sujeitos, que pode nos revelar sobre as atividades e comportamentos destes intelectuais (Sirinelli, 2003).

As professoras negras aqui mapeadas, portanto, (Sirinelli, 2003, p. 242), encontram-se nesta categoria, pois sua concepção de intelectual apresenta duas definições: “uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e mediadores culturais, e a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento [...] na vida da cidade como ator”. Além de Edith Carteado, professora contemporânea a ela em Ilhéus se enquadram nesta ideia de Sirinelli (2003), ou seja, no tripé itinerário, rede de sociabilidade e geração intelectual. E diferentes gerações de mulheres intelectuais são protagonistas de trajetórias que, além de enegrecer o currículo, podem descortinar uma disputa narrativa decolonial.

**Quadro 01.** Relação das mães negras com filhos/a doutores/as ou professores/as em Ilhéus nascidas no período escravista

1ª geração : mães	2ª gerações filhos/as	
Guilhermina Maria do Sacramento Lopes	João Baptista Soares Lopes	1873
Laura Ferreira Lopes	Maria da Conceição Soares Lopes Philogônio Lopes Antônio Soares Lopes	1905
Adalgisa Umbelina de Almeida Santos	Milton Santos	1926
Amância Lourdes Carteado	Enoch Carteado e Edith Carteado	1890
Edith Carteado Monteiro Lopes	Julietta Carteado Monteiro Lopes	1927
Luciana de Almeida	Manoel da Motta Monteiro Lopes Sobrinho	1890
Josephina Luiza Palma	Odília Teixeira Lavigne	1884

**Fonte:** Dados do projeto de pesquisa - “História da Educação, Racialização e Trabalho no pós abolição no sul da Bahia: dos Soares Lopes às narrativas para sala de aula”. Disponível em: [https://uescproic.com/storage/1st\\_work\\_plans/1/fae65cd3-08d6-4651-bd07-a78a46265f83.pdf](https://uescproic.com/storage/1st_work_plans/1/fae65cd3-08d6-4651-bd07-a78a46265f83.pdf). Acesso em 13 de jan.2024

Os resultados significativos apontam que na História da Educação é possível emergir a atuação de professoras negras e vencer “os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento” (Thompson, 1981, p. 185). E os resultados do mapeamento de fontes e identificação de professores/as intelectuais negros/as que atuaram na Educação. O recorte temporal longo, meados do século XIX ao XX, explica-se pela especificidade do

entrecruzamento entre categorias étnico-raciais e a docência. A pesquisa nos impressos, jornais, Relatórios de Trabalho do Governo da Província da Bahia e escritos memorialistas nos permitiu mapear professoras negras que, embora atuantes, ainda carecem de escrutínio na História da Educação da Bahia entre o Império e primeira República, de forma a compreender as similaridades e as diferenças entre suas experiências e trajetórias.

Ademais, os critérios raciais da pesquisa só podem ser atribuídos a identificações sobre a cor dos docentes, - como recorte complexo e marcado por heterogeneidades, em imagens, descrições biográficas, denúncias ou notas de jornais. As professoras são analisadas pela cor e somente pelo acesso a fotografias para identificação dos marcadores étnicos como o fenótipo, traços e cabelos. O recorte racial e a docência na República podem problematizar suas atuações, trajetórias e redes de sociabilidades em diferentes espaços de ensino, no interior e na capital, desvelando alianças e proteção de longa data em pistas como atas e mapas escolares, em que seus nomes estavam assinados conjuntamente ou constavam nas listas de formandos, no mesmo ano, ou turma da Escola Normal. Muitos afluíram para o sul da Bahia cacauieira devido a demanda por profissionais.

### **Nos rastros de Edith: Claudemira, Tertuliana, Jovina Conceição.**

O ano era 1915. O senhor Martiniano Galo de Magalhães encontrou abandonada na Rua do Saldanha uma menor chamada Maria Estela, de 3 anos de idade. Ele como um bom cidadão, depois de dar-lhe comida, levou-a ao major Cosme de Farias, que depois fê-la recolher ao orfanato da Sagrada Família, a Ladeira do Canto da Cruz.<sup>12</sup> O destino daquela órfã passaria por Claudemira, assim como Edith faria depois, criando uma escola para crianças pobres no século XX. Nascidas na sociedade escravista, tiveram suas trajetórias transformadas pela conquista do diploma na Escola Normal da Bahia, uma vez que eram mulheres não brancas e o exercício da docência como professoras lhes colocavam na contramão da maioria das mulheres pretas. Era uma ascensão social pela educação, mas sem deixar de sofrer pela condição de “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão” explica Gonzalez (2020, p. 50).

Entre os silêncios mais persistentes está o do mapeamento das professoras de cor na Bahia, no período imediato ao pós-abolição. Os costumes patriarcais do período, a divisão dos papéis sociais dos sexos, as distinções de classes sociais apagam nomes de professoras de cor. Foi preciso além do método indiciário, cruzar nomes e sobrenomes e, sobretudo, partir de leitura de fotografias ou descrições étnicas para identificá-las. Lucas Ribeiro, ao estudar a *Sociedade Protetora dos Desvalidos*, afirma que existia um projeto de educação para homens de cor naquele espaço.<sup>13</sup> Mas mesmo neste ambiente de recorte racial, as mulheres pretas sofriam mais uma exclusão, a do sexo. Em 18 de abril de 1883, por exemplo, a professora Maria Silveria da Silva, habilitada pelo Externato Normal da Província da Bahia, solicitou às lideranças da SPD, a autorização para estabelecer, na sede da associação, que era na Rua do Bispo, um curso primário e secundário direcionado às filhas de sócios que fossem

---

<sup>12</sup> HDBN, A Notícia: Nosso Programma - nossa rota, nosso escopo - (BA) - 1914 a 1915, 1914, ed. 20, p.1

<sup>13</sup> CAMPOS, Lucas Ribeiro. *Sociedade Protetora dos Desvalidos: mutualismo, política e identidade racial em Salvador (1861-1894)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.



órfãs, com o objetivo de proporcionar a elas o acesso “a educação precisa para no futuro poder ser boa mãe e, portanto, boa cidadã”. O pedido foi adiado, por ser um assunto delicado, mas acabou sendo ignorado.<sup>14</sup> Tal fato deve-se, portanto, ao fato dela ser mulher e preta, posto que a SPD dava oportunidades ao homem preto.

**Figura 01.** Professoras de cor da Bahia – Capital e Interior: Tertuliana, Jovina, Edith e Claudemira



**Fonte:** Dados do projeto de pesquisa - “História da Educação, Racialização e Trabalho no pós-abolição no sul da Bahia: dos Soares Lopes às narrativas para sala de aula”. Disponível em: [https://uescproic.com/storage/1st\\_work\\_plans/1/fae65cd3-08d6-4651-bd07-a78a46265f83.pdf](https://uescproic.com/storage/1st_work_plans/1/fae65cd3-08d6-4651-bd07-a78a46265f83.pdf). Acesso em 13 de jun.2022

As professoras negras, em suas fotografias, dão indícios de que buscaram se enquadrar aos padrões hegemônicos europeus, na dimensão estética, nas suas vestes e penteados. A primeira delas, Tertuliana. No Grupo Escolar Rio Branco, era a única pessoa fenotipicamente negra, além do professor Cincinato, no quadro de docentes da instituição, foi a professora adjunta Tertuliana Gonçalves Diogo. A única razão pela qual a identificamos numa instituição tão famosa quanto o professor negro, foi por meio de uma fotografia numa reportagem destacando a atuação do professor<sup>15</sup>. Jovina Moreira de Sena também foi reconhecida fenotipicamente pois sua foto, na greve de professores, nos permite ler sua identificação racial. Dedicada ao ensino primário na escola do sexo feminino de Castro Neves, em uma carta ao jornal *A Tarde*, afirmava sobre a greve dos professores e declarou-se “solidaria com o meu distinto collega, toda a classe e dirijo-me às minhas distintas collegas para que não abandonem a ocasião que Deus nos proporcionou de libertamo-nos da tirania que nos opprime.”<sup>16</sup>

Claudemira Dias Pitta estudou na Escola Normal e depois concursou-se como professora pública, dando aulas no interior da Bahia. Em 1907 fundou, em Salvador, o Orfanato Sagrada Família, dedicado às meninas pobres. Neste mosaico fotográfico de professoras, remetemo-nos ao modo como Müller (2008) utilizou imagens fotográficas de professores e alunos para demonstrar que apesar de os documentos oficiais não registrarem a cor, havia sim uma parcela significativa de alunos e professores negros nas escolas. Claudemira e Edith tiveram ações próximas no que tange à infância desvalida. Em Salvador,

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> GAZETA DE NOTÍCIAS (BA). Instrução Pública. Uma Escola Digna de Nota: Grupo Escolar Rio Branco. Bahia – Sabbado, 27 de Setembro de 1913. Hemeroteca Digital Brasileira (online) da Biblioteca Nacional.

<sup>16</sup> BPBA, *Diário da Bahia*, 15 de fevereiro de 1918, p. 2.

em 1914, o jornal *A Notícia*, numa reportagem intitulada “Proteção às crianças pobres”, descrevia o Orfanato da Sagrada Família, tendo como subtítulo da manchete que as criancinhas passavam fome, dormiam no chão duro. A reportagem foi seguida de uma fotografia da professora Claudemira acompanhada das alunas do orfanato. A leitura da imagem já nos permitiria traçar um componente racial bastante acentuado, uma vez que as crianças, todas meninas, são de maioria preta. O repórter do *A Notícia* queria mesmo era impressionar os leitores. Segundo ele, era um lindo gesto de Caridade praticado despreziosamente, com carinho e dedicação, pela professora “quase anciã e trazia debaixo da sua proteção às custas da sua iniciativa do seu esforço um bando de criancinhas órfãos é na Ladeira do Canto da Cruz. 81”.<sup>17</sup>

Segundo o jornalista, pouca gente na Bahia sabia da existência do orfanato da Sagrada Família, que havia sido criado em quatro de outubro de 1907 pela professora jubilada Claudemira, que era também a atual diretora. E então o texto comove aos leitores mais diversos, dizendo que o orfanato não tinha patrimônio e vivia às custas de “sacrifícios diários dessa mulher com o auxílio de pessoas caridosas que davam pequenas esmolas”.<sup>18</sup> A sede do orfanato era um casarão antigo de 1867 que Claudemira pagava com seu próprio ordenado de \$8400 cruzeiros e, ao entrar na casa, percebia-se logo à porta a humildade dos que habitavam ali e a escassez de tudo, exceto de bondade do amor. Empolgado, o articulista narrou a ida ao orfanato dizendo que foi recebido de modo alegre pela professora que contou como vivia ali com o seu rebanho. E abriu aspas para a fala dela que afirmara “ aqui já é do que para mais de 200 crianças hoje tenho sob a minha proteção , 33 entre 4 e 13 anos, sabe Deus como a sustento”<sup>19</sup>. E o jornalista transcreveu o desabafo de Claudemira, segundo a qual, as crianças já levaram 2 meses sem escrever porque ela não tinha dinheiro para comprar papel, mas que felizmente alguns dias, um empregado do Instituto Vacinogênico deu cotas de papel de ofício.<sup>20</sup> Em outra ocasião uma nota no jornal anunciava que seguiram no sábado para Tambury a senhora dona Claudemira Dias Pitta, Diretora do Orfanato da Sagrada Família, levando consigo 12 asiladas daquele estabelecimento.<sup>21</sup> O que fariam no interior do Estado? As fontes não nos permitem ir além. Mas as semelhanças com Maria Lina sim.

A partir das narrativas construídas nos jornais analisados indicia que muitas delas sequer foram citadas na historiografia da Educação. No período imediato ao pós-abolição e o advento de discursos fundadores da República, da Modernização e do Higienismo, exigia um esforço das populações negras para, em meio aos discursos de eugenia, conquistar a respeitabilidade, sendo mulheres “de cor” do início do século XX.

## **Provocações finais**

Quanto ao apagamento das professoras no currículo escolar, vê-se que ele é parte do racismo, nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular (Gonzales,1984 p. 224). Ler as imagens em que docentes negros/as aparecem exigem do pesquisador o domínio das noções de estereótipos e

---

<sup>17</sup> HDBN, *A Notícia*, 1914, p.01

<sup>18</sup> Idem.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> HDBN, *A Notícia: Nosso Programma - nossa rota, nosso escopo* (BA) - 1914 a 1915,27 de novembro

<sup>21</sup> HDBN, *A Notícia: Nosso Programma - nossa rota, nosso escopo* (BA) - 1914 a 1915,1914, ed. 20, p. 1.

fenótipos para a leitura discursiva da imagem tanto quanto a das representações implícitas nos impressos. Nisto reside em meio a muitas imagens em preto e branco, com qualidades e distorções próprias à impressão ou ao tempo em que foram produzidas, atravessar a barreira da cor. Como distinguir/presumir quem seriam os não-brancos em meio a um universo de fontes em que a maioria das pessoas com acesso a obtenção monetária do registro eram brancas?

Mas, a grande atuação de professoras negras neste processo foi invisibilizada na maior parte dos registros e fontes existentes. Ao propormos uma análise da trajetória de professoras negras no magistério, torna-se de fundamental importância apontar que nos resultados parciais há menor número de mulheres negras abordadas na História da Educação, no mesmo período e fontes, ou pelo menos nos registros fotográficos de homenagens, registros ou destaques na imprensa. As mulheres, como minoria expressiva, dificilmente poderiam ser vistas como intelectuais. Para ser intelectual não branco, era preciso ser homem e ser marcado por uma excepcionalidade que revelaria como raras exceções poderiam ser notáveis.<sup>22</sup> Isto permite-nos pensar nos pressupostos da interseccionalidade de opressões de raça, gênero e classe que as atravessavam, por serem negras e mulheres e professoras. Edith e tantas outras, tanto na capital quanto no sul da Bahia, tiveram neste texto um maior destaque narrativo que refletiu na questão da feminização não-branca do magistério.

Ser professora de cor era possuir um biotipo que estava consignado à negra uma condição de inferioridade. E para além desta condição, a de ser mulher preta somava-se às outras opressões interseccionais. Analisou-se, ademais, que as fontes sobre ela são falas de jornais, memorialistas, fotógrafos e relatórios administrativos escritos por homens e brancos em sua maioria, nos quais tentamos apreender as opressões e mesmo assim, suas vozes podem ser ouvidas e seus nomes inscritos na História da Educação da Bahia.

## Referências

CAMPOS, Lucas Ribeiro. **Sociedade Protetora dos Desvalidos**: mutualismo, política e identidade racial em Salvador (1861-1894). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. *In*: **A escrita da história**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. p. 56-104.

FONSECA, Marcos Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)**, v. 1, nº 13, p. 11-50, 2007.

FONSECA, Marcos Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (org.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

---

<sup>22</sup> SANTOS, C.B. da S. Do sertão ao Sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, 22, e216, 2022.

- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs. São Paulo, p. 223-244. 1984.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Flávia Rios e Márcia Lima (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GUINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas e sinais**: morfologia e história. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: **História das mulheres no Brasil**. São Paulo, SP: Contexto, 2007. p. 443-481.
- MATTOS, Hebe Maria. **Das cores do silêncio**: os significados da liberdade no Sudeste escravista, (Brasil, século XIX). 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- SANTOS, Cristiane Batista da Silva. **Histórias de africanos e seus descendentes no sul da Bahia**. Ilhéus, BA: Editus, 2019.
- SANTOS, Cristiane Batista da Silva. Do sertão ao Sul baiano: sociabilidade, circularidade e atuação do intelectual negro Deoclecio Silva (1889-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, 22, e216, 2022.
- SANTOS, Cristiane Batista da Silva. “Uma Rainha Negra entre os súditos brancos”: trajetória da intelectual negra Conceição Soares Lopes na História da Educação de Ilhéus. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 1-23, 2023.
- SILVA, Adriana Maria Paulo. **Aprender com perfeição e sem coação**: uma Escola para meninos pretos e pardos na corte. Brasília. Editora Plano, 2000.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René. **Por uma História Política**. 2ª ed. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-270.
- SOUSA, I. **Escolas ao Povo**: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890. Tese de Doutorado. PUC -São Paulo, 2006.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

# IX

## TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS TECIDAS NO ESPAÇO DA FESTA DA COMUNIDADE NEGRA RURAL DO MULUNGU DE BONINAL – BAHIA

*Maria Eunice Rosa de Jesus  
Lívia Alessandra Fialho da Costa*

### **Introdução**

A proposta deste texto é dar visibilidade às trajetórias das mulheres negras na condução das duas principais festas católicas, o Jiro do Reis e a Festa em louvor a São Sebastião, na comunidade negra rural e quilombola do Mulungu, localizada no município de Boninal – Bahia. A participação e importância da figura feminina na referida comunidade é relevante para compreender como as práticas de sociabilidades dessas mulheres são essenciais na manutenção do saber ancestral e das tradições cultural e religiosa vivenciadas no cotidiano, no modo de ser e de pensar e, sobretudo, de suas lutas.

O estudo de cunho Etnográfico foi a escolha metodológica, uma vez que parece ser o caminho que melhor traduz a rotina diária e os eventos especiais que nos levam a uma compreensão das redes de significações entre a festa com o “modo de celebração” e de coletividade, as crenças, os modos de viver que são partilhados pelo sujeito e com seu grupo social. Percebe-se, portanto, que festejar, celebrar, comemorar recai, sobretudo, na reunião de pessoas as quais se juntam para um mesmo fim, em que o princípio da festa apropriadamente se constitui por diferentes caminhos ou olhares.

A presença feminina nas comunidades negras rurais da Chapada Diamantina, BA, especialmente na comunidade negra rural e quilombola do Mulungu, localizada no município de Boninal, na Bahia, é aquela que produz o alimento, é a chefe/líder da casa, a detentora do saber ancestral e a “principal” responsável pela manutenção e continuidade das práticas cultural e religiosa do lugar. Apresentar as trajetórias de liderança de mulheres na condução das duas principais festas católicas da comunidade do Mulungu, a saber: o Jiro do Reis e a Festa em louvor a São Sebastião é de suma importância para dar visibilidade ao protagonismo e o empoderamento feminino. Para tanto, as experiências de vida dessas mulheres, especialmente àquelas que assumem um lugar de liderança nos eventos festivos de cunho religioso, são tomadas aqui como representação de si e de seu entorno, uma vez que recuperam no tempo presente aspectos de suas vidas contadas como lugar de construção do sujeito possuidor de saberes.

Questões relacionadas à vida, saberes, religiosidade de etnias e grupos visibilizados/subalternizados são, quase sempre, pouco pesquisadas num sistema social ocidental que silencia as práticas culturais diferentes daquelas estabelecidas como modelos. Por isso, torna-se essencial dar visibilidade e, sobretudo, conhecer as vivências, saberes e os percursos das muitas mulheres ‘negras, pobres e não escolarizadas’ postas à margem da

sociedade, pois seus medos, angústias, vitórias não foram contados e cantados pela história hegemônica, tampouco nas narrativas/diários de família.

Para nossa discussão é essencial reconhecer a importância do saber enquanto “vida”, enquanto espaço de sociabilidade constituído em uma relação de comunidade produzida pelo sujeito que precisa do coletivo, do outro para se afirmar no contexto da vida. Pensar numa pedagogia pautada no saber ancestral do aprender a fazer fazendo e na convivência com os mais velhos/experientes é, sobretudo, reconhecer a importância da educação informal, isto é, a educação para a ‘vida’ a qual está alinhada a uma perspectiva freiriana ao fomentar a questão da educação pautada nas classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluído do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade. Zaylín Brito Lorenzo (2008), ao falar da Educação popular, cultura e identidade desde a perspectiva de Paulo Freire, destaca que:

A educação popular trabalha pela confluência entre os espaços simbólicos, a vivência, a experiência, as aprendizagens da cotidianidade, das potencialidades de cada sujeito participante desde os diferentes compromissos que assume na sociedade. Uma concepção da educação que aceita e legitima a diferença, a transformação do ser humano, seu papel na construção e na crítica permanente da realidade social e cultural mais imediata na que se inscreve (2008, p. 34)<sup>1</sup>.

Nesse sentido, pensar num ‘modelo’ de educação que reconheça os diferentes processos educativos a partir dos espaços simbólicos, das experiências cotidianas e das aprendizagens dos sujeitos requer um aprofundamento crítico sobre os fundamentos dessa educação a ser direcionada e construída para atender as necessidades de um povo, a partir da sua realidade. Conforme elucida Brito Lorenzo:

Neste caminho, as ferramentas conceituais e metodológicas de Freire aportam uma alternativa em direção à compreensão da formação da/s identidade/s de diversos grupos sociais, os âmbitos com os que necessariamente se relacionam e conformam. Estes espaços sociais são constituídos, entre outros: o espaço geográfico e de território; a historicidade do sujeito, sua subjetividade; a memória histórica, individual; a conformação da personalidade e sua socialização nos diferentes espaços sociais; a formação e identificação cultural, nacional. Todos eles a ser considerados necessariamente em uma proposta educativa que articule cultura e identidade dos sujeitos envolvidos mediante aprendizagens educativas e desde a experiência que as inter-relações sociais estabelecem (Brito Lorenzo, 2008, p. 35)<sup>2</sup>.

Assim, torna-se relevante pensar numa proposta de educação tendo o conhecimento do *sujeito de saber* como princípio para a formação de pessoas/indivíduos construtores de sua história, sendo este um saber que se produz especificamente na inter-relação com o outro, provocando, desta forma, um posicionamento reflexivo da realidade historicamente marcada pelo saber científico.

Pensar a comunidade negra rural do Mulungu de Boninal é pensar também na história de lideranças de algumas mulheres na manutenção e execução de suas principais festas

---

<sup>1</sup> Tradução feita pela pesquisadora

<sup>2</sup> Idem

católicas. A participação e importância da figura feminina na referida comunidade é relevante para compreender como as práticas dessas mulheres são essenciais à manutenção de tradições culturais; situação expressa no cotidiano de suas vidas e de suas lutas. Para tanto, cabe inicialmente recorrer a importantes abordagens sobre o ‘lugar’ da mulher em diferentes contextos e tempos históricos por importantes autoras da historiografia como Michelle Perrot (1989); Maria Odila Dias (1995) e Carmélia Miranda (2006). Para Perrot (1989) é preciso fugir ao estereótipo, no qual as mulheres, em outros tempos, só eram lembradas pelo discurso e não pela prática. Ainda de acordo com seus estudos, a referida autora sinaliza a necessidade de ultrapassar os limites de pensar a mulher como um ser universal, esquecendo-se da individualidade de cada uma.

As mulheres da comunidade negra rural do Mulungu, especialmente aquelas que atuam na liderança das festas católicas, no cuidado com o ‘outro’ e no sustento da família muito se assemelham com os ‘papeis’, ou seja, o lugar da mulher negra na cidade de São Paulo no século XIX citadas pela historiadora Maria Odila Dias (1995) quando relata a importância que essas mulheres tiveram no contexto social e econômico. É importante, também, ressaltar a relevância das contribuições da historiadora Carmélia Miranda (2007) em seu estudo sobre a comunidade quilombola de Tijuacu, no município de Senhor do Bonfim, na Bahia, quando analisa a atuação das mulheres negras da comunidade em suas lutas constantes pela sobrevivência e, sobretudo, por uma melhor condição de vida para suas famílias.

A escrita deste texto está alicerçada no entendimento de etnografia proposto pela teoria interpretativa da cultura de Geertz (2012), buscando uma “descrição densa” e tentando apreender os significados das ações para o grupo investigado. A descrição etnográfica, nessa perspectiva, é interpretativa, tomando como referência fundamental os significados atribuídos pelas pessoas. A cultura e as práticas sociais, assim, são entendidas como uma “teia de significados e arranjos sociais”, cujas acepções podem ser descritas com densidade. E o pesquisador, aquele que faz uma leitura em “segunda mão ou terceira mão”, pois somente um nativo tem condições de elaborar em primeira mão a versão cultural de seu grupo (Geertz, 2012, p. 11). Tendo em vista a opção metodológica adotada, foi priorizada a escrita constante do diário de campo, a observação participante e a entrevista em profundidade, uma vez que a “história de vida” se constitui numa alternativa interpretativa importante de compreensão da vida social dos sujeitos em sua comunidade. Um dos principais recursos metodológicos na realização deste trabalho foi a pesquisa de cunho etnográfico na comunidade negra rural do Mulungu, no período das festividades religiosas (2012 – 2015).

Ademais, a observação do cotidiano foi feita em momentos ‘ordinários’, fora do contexto festivo e de forma contínua e sistematizada. A pesquisa etnográfica é, desse modo, nossa escolha metodológica, uma vez que parece ser o caminho que melhor traduz a rotina diária e os eventos especiais que nos levam a uma compreensão das redes de significações do real entre as manifestações culturais, as crenças, os modos de viver, o perceber e o imaginar que são partilhados pelo indivíduo e com seu grupo social. A este respeito, afirma Malinowski:

Na etnografia, o autor é, ao mesmo tempo, o seu próprio cronista e historiador, suas fontes de informação são indubitavelmente enganosas e complexas, não estão incorporadas a documentos materiais fixos, mas sim ao comportamento e memória de seres humanos (Malinowski, 1978, p.18-19).

Compreendo que a memória é seletiva e possui uma temporalidade fluida, não linear, assim, o olhar do pesquisador/autor etnógrafo deve ser cuidadoso e atento às tramas descritas pelo narrador. Parafraseando Malinowski, estamos lidando com o comportamento e memória de seres humanos que vivenciam cotidianamente experiências e que as incorporam às suas memórias de forma própria, tornando-as complexas. Assim, a história de vida como uma abordagem metodológica na pesquisa etnográfica se faz pertinente quando se pretende reconhecer os caminhos percorridos pelos sujeitos através da entrevista aberta, ou seja, do diálogo, da conversa estabelecida entre pesquisador e interlocutores. A importância do uso da história de vida na pesquisa ora apresentada se justifica pela intenção de reconstruir através das narrativas os fatos cruciais que constituem a vida pessoal e coletiva dos sujeitos escolhidos diante da importância que estes ocupam no espaço da festa popular religiosa da comunidade do Mulungu.

### **Mulheres em movimento: breve diálogo teórico**

Nos seus estudos sobre a trajetória das mulheres no século XIX, Michelle Perrot (1989) comprova que o silêncio e, por conseguinte, o anonimato sobre as mulheres não era por falta de fontes, mas, sobretudo, estava presente nos discursos masculinos os quais não tinham interesse em retratar o cotidiano e os anseios dessas mulheres, uma vez que seus espaços estavam restritos ao lar e aos afazeres domésticos e, por isso, elas não possuíam o direito a fala. Logo, essa invisibilidade da figura feminina foi, por muito tempo, ancorada/justificada em uma preponderância dos discursos masculinos que ancorados nas escassas fontes que pudessem mapear a trajetória de mulheres do povo eram suplantadas por um exclusivismo político, econômico e social masculino. Além disso, quando se fazia referência a história de mulheres essas histórias e essas mulheres ‘escolhidas’ faziam parte de uma realeza e eram pensadas, retratadas e descritas sob a ótica masculina. Assim argumenta a autora:

Em suma a observação das mulheres em outros tempos obedece a critérios de ordem e de papel. Ela diz respeito mais aos discursos que as práticas. Ela se detém pouco sobre as mulheres singulares, desprovidas de existência e mais sobre “a mulher” entidade coletiva e abstrata à qual se atribuem as características habituais. Sobre elas não há uma verdadeira pesquisa, apenas a constatação de seu eventual deslocamento para fora dos territórios que lhe foram reservados (Perrot, 1989, p. 10-11).

É importante lembrar que mesmo exercendo uma função essencial nos espaços sociais quer seja urbano ou rural, as mulheres sempre foram e ainda estão na condição de anônimas, por isso, precisam lutar pela própria sobrevivência, causando, assim, uma desordem às normas e às regras sociais estabelecidas como modelos a serem seguidos pelos indivíduos e, em especial, a população feminina. Michelle Perrot (1989) nos revela que “quanto às mulheres do povo, só se fala delas quando seus murmúrios inquietam no caso do pão caro, quando provocam algazarras contra os comerciantes ou contra os proprietários, quando ameaçam subverter com sua violência um cortejo de grevistas” (p.10).

A figura feminina, aqui denominada de ‘as mulheres do povo’ por Perrot, só ganha espaço nos discursos masculinos quando essas mulheres reivindicam um espaço de poder; de luta pela sobrevivência; por oposição e resistência contra uma ordem totalitária e



excludente; os preços e determinações políticas e sociais. Neste sentido, compreende-se que a luta por um ‘lugar’ da mulher na sociedade só se faz ouvir quando a voz feminina se faz representada por uma coletividade e, sobretudo, como mecanismo de reivindicações sociais. Pensar nas lutas cotidianamente travadas pelas mulheres, ao longo da nossa história, para garantir sua sobrevivência e da família, nas mais variadas definições do significado de família, ou seja, família nuclear, família extensa, família aldeia, etc., podemos corroborar com o posicionamento da historiadora Maria Odila Dias (1995), quando define o cotidiano como um campo marcado pela dualidade de definições e conceitos que permeiam as relações sociais, as questões biológicas e psicológicas, a cultura, os sujeitos e os conceitos que se contrapõem. Sobre a participação feminina no contexto social brasileiro do século XIX, a historiadora Maria Odila Dias (1995) nos esclarece que:

Em diferentes espaços e épocas, vários estudos têm apontado a mulher em distintos papéis, sejam os inerentes à “natureza feminina” – como a maternidade -, ou determinados pelo momento histórico, econômico, político e social. A reconstrução dos papéis sociais femininos, como mediações que possibilitem a sua integração na globalidade das experiências históricas do seu tempo, parece um modo promissor de lutar contra o plano dos mitos, normas e estereótipos. O seu modo peculiar de inserção no processo social pode ser captado por meio da reconstrução global das relações sociais como um todo (Dias, 1995, p. 13).

Esta ‘autonomia’ feminina, conquistada à duras penas, tanto no campo social quanto econômico advém de uma necessidade imposta pela sociedade às mulheres, principalmente, as negras e pobres as quais, em sua maioria, não tiveram ou não têm o apoio e/ou a presença do companheiro para garantir o sustento da casa, tampouco a garantia de seus direitos pela sociedade. Compreende-se, portanto, que o cotidiano das mulheres nos mais diversos espaços, bem como as estratégias criadas e estabelecidas por elas através das redes de sociabilidade e solidariedade para a manutenção e preservação dos saberes constituídos e compartilhados por elas e os demais sujeitos nos seus espaços de convivência devem ser vistos como objeto de estudo de grande valia para dar visibilidade e a devida importância à presença feminina na formação/composição da sociedade brasileira.

Nesse sentido, as atribuições assumidas por essas mulheres desde o período colonial até a atualidade, especialmente nas comunidades negras rurais, são essenciais para a compreensão de diferentes modelos de relações sociais construídos ao longo da constituição e formação da sociedade brasileira. Ademais, é importante lembrar que a trajetória de mulheres não foi, por muito tempo, tema relevante para os estudos acadêmicos, tornando-as invisíveis na construção e formação da sociedade brasileira. A pesquisadora Miridan Knox Falci em seu artigo *Mulheres do Sertão Nordestino*, publicado no ano de 2004, no livro *História das Mulheres no Brasil*, faz um relato histórico sobre as dificuldades em (re)conhecer essas mulheres postas à margem da sociedade. Além disso, tiveram e, até hoje, têm de labutar muito no seu dia-a-dia pela sobrevivência e se sonharam ou sonham muito pouco ou quase nada desses sonhos foram escritos, contados ou cantados pela história oficial. A esse respeito, a autora traz a seguinte observação:

Mulheres ricas, mulheres pobres; cultas ou analfabetas; mulheres livres ou escravas do sertão. Não importa a categoria social: o feminino ultrapassa a barreira da classe. Ao nascerem, são chamadas “mininu fêmea”. A elas

certos comportamentos, posturas, atitudes e até pensamentos foram impostos, mas também viveram o seu tempo e o carregaram dentro delas (Falcí, 2004, p. 241).

Nesta luta em prol da sobrevivência, extrapolam os espaços da casa e dirigem aos mercados, feiras e praças para cotidianamente ‘conquistar’ com sua força de trabalho os espaços das ruas, vendendo iguarias (doces, cocadas, acarajé, bolinho de estudante, milho assado e/ou cozido, etc.) nos tabuleiros colocados nas esquinas ou improvisados na porta das casas (Miranda, 2007). Além dessas atividades laborais, também, prestam serviços como domésticas, cozinheiras, lavadeiras, babás, dentre outras ocupações. Sobre a luta constante dos trabalhadores negros na sociedade brasileira do século XIX os pesquisadores (Wissenbach, 1998; Reis, 1993 *apud* Miranda 2007), trazem a seguinte constatação:

[...] o espaço das ruas estabelecia o esteio dos relacionamentos sociais experimentados pelos trabalhadores negros, constituindo a principal dimensão de sua interação com os demais grupos da sociedade e com o poder político da cidade, numa escala de proximidade bastante intensa. Assim, se no cenário citadino a visibilidade dos mesmos grupos, particularmente o do escravo, comprova o desfrutar da liberdade de ir e vir. A existência de margens amplas de sociabilidade delinea também, uma série de contrapartidas às quais, nessas circunstâncias, estavam sujeitos. Senhores das ruas, escravos e libertos enfrentavam a atuação das rondas e das sentinelas dos chafarizes, conviviam com a intervenção dos agentes da ordem pública em suas questões internas, como também, eram facilmente identificados pelos testemunhos de seus delitos (Miranda, 2007, p. 46).

Ainda sobre as constantes lutas da população negra no espaço da sociedade brasileira/baiana, Miranda (2006) toma como objeto de pesquisa/estudo em sua tese de doutoramento a comunidade de Tijuáçu, na Bahia, na qual traz um retrato da vida cotidiana desta localidade, especialmente, as estratégias de sobrevivência criadas pelas mulheres tijuacenses nas ruas da cidade de Senhor do Bomfim. Neste contexto, Miranda (2006) escreve:

A rua constitui o espaço do trabalho e do “ganha pão”. É nesse espaço que as relações mercantis são concretizadas por esses habitantes, nesses locais são instalados elos e códigos de convivência. Chegam pela manhã, carregados de cestos com milho, massa de acarajé e outros utensílios e distribuem pelo centro da cidade, próximo aos bancos e ao comércio. À tarde, juntam o que sobrou e retornam a Tijuáçu. Esse vaivém marca a dura luta travada por homens e mulheres que batalham não só pela sobrevivência individual como também familiar. Percorrem o espaço da cidade, que contrasta com o espaço de Tijuáçu - casas pequenas, humildes, com pouco ou nenhum conforto. Roceiras e vendedoras perambulam continuamente sob as vistas das autoridades locais e sobrevivem da venda dos seus produtos (Miranda, 2006, p. 92).

Possuidores de uma relativa ‘liberdade’ no tocante ao ir e vir nos espaços urbanos com a finalidade de comercializar seus produtos nas feiras livres e mercados, bem como desempenhar atividades laborais na prestação de serviço nas casas e no comércio, a população negra e pobre, especialmente, as mulheres marcaram e ainda marcaram as histórias de muitas cidades brasileiras e baianas, pois muitas delas dependiam e continuam dependendo dessa força de trabalhos na sua dinâmica organizacional. Essas mulheres tiveram

nas suas trajetórias a incumbência de quebrar preconceitos na casa – espaço privado e no espaço público – vida social fora do ambiente da família.

Conferir visibilidade às trajetórias de vida e de luta pela sobrevivência das mulheres negras e pobres nos mais diversos espaços da sociedade brasileira, mais especificamente as mulheres negras da comunidade do Mulungu, as quais exercem uma liderança da afirmação e manutenção das festas católicas não é uma tarefa fácil, pois a omissão da presença e da participação dessas mulheres é consequência de séculos de escravidão e negação de um legado histórico cultural de grande valia para a constituição de uma marca identitária brasileira. Sobre a omissão da mulher negra na história e formação do povo brasileiro, Pessoa de Castro (1990, p. 1) afirma que:

Personagem mais do que omissa da História do Brasil é a imagem que ficou da mulher negra no papel de dublê, silente e anônimo, que lhe coube representar episodicamente, na condição inevitável de escrava servindo de mãe-preta, ou seja, posta em cena para correr os riscos, sem perdão pelo erro, na função ingrata de criar o filho da mulher branca do colonizador europeu, autores e executores reconhecidos do seu drama.

Nessa trajetória de luta e organização das mulheres negras e pobres, trabalhadoras rurais e prestadoras de serviços, principais responsáveis pela continuidade e permanência da família perpassam todos os processos de subalternidade, de pobreza e resistência que foram atravessados pelos séculos de escravidão. Os caminhos trilhados por mulheres que vivem no Mulungu têm marcado a história, o cotidiano e a identidade desta localidade. Mulheres que, por si mesmas, narram as suas vivências como representação de si e do outro. É a validação de experiências femininas, através das próprias histórias de vida e do desenvolvimento de uma comunidade onde os laços de sociabilidade e solidariedade são estabelecidos e renovados cotidianamente, pois nesses espaços a preocupação com o bem estar do outro e a ajuda mútua se faz presente nas posturas, ações e atividades desenvolvidas pelos moradores.

Na referida comunidade a oralidade constitui-se como foco principal de transmissão e apreensão dos saberes de base comunitária os quais são passados de geração a geração através dos ensinamentos dos mais velhos e da participação e observação direta dos adolescentes e das crianças. Nesta perspectiva, o cotidiano vai sendo construído pelas exigências materiais e simbólicas da comunidade. Trata-se, portanto, de uma dinâmica do aprender a fazer fazendo e vivenciando as situações do cotidiano, no cultivo da terra e nos eventos festivos, em especial o ritual do Jiro do Reis. Assim, desde muito pequenas, as crianças aprendem com os mais velhos as relações de trabalho, as regras de comportamento, as tradições culturais e religiosas do lugar. Por meio desse movimento, realiza o processo da aprendizagem, relacionando conhecimentos anteriores aos atuais, ampliando, adquirindo novos conhecimentos para construir o seu saber. A esse respeito, Pessoa (2005, p. 81) escreve:

[...] os conhecimentos produzidos, trocados e transmitidos no próprio cotidiano de vida e de trabalho especialmente tratando-se de um grupo de trabalhadores que, autonomamente, organiza, codifica e reproduz um ritual, ao mesmo tempo em que o partilha com diversos outros trabalhadores, no próprio acontecimento da sua auto-reprodução enquanto tradição religiosa e popular, especialmente nos momentos do giro de casa em casa e na festa final no dia do padroeiro. Numa gradação

significativa, começando pelo fiel que recebe a folia em sua casa, passando por quem se inicia no ritual e chegando até os postos de direção e conservação dos códigos e saberes essenciais do ritual, há todo um conjunto de saberes sem os quais essa reprodução se torna invisível.

Esta dinâmica da aprendizagem dentro da comunidade negra rural do Mulungu, nasce da interação entre os moradores e destes com o mundo através dos processos educativos estabelecidos a partir das regras e normas constituídas espontaneamente nos espaços de convivência. Nesta perspectiva, todos, de alguma forma, contribuem com o processo de formação dos sujeitos, agem e buscam respostas para suas necessidades, por isso, não há sociedade vazia de conhecimento, de cultura. Existem, sim, graus e níveis de conhecimento e saberes diferenciados, mas não há quem nada saiba. É nessa prática que os saberes, consensualmente aceitos, são transmitidos de pessoa a pessoa, de grupo a grupo, de uma geração a outra a partir dos padrões típicos da reprodução popular do saber, ou seja, oralmente, por *imitação* direta e espontânea sem a institucionalização formal e erudita do ensino-aprendizagem. Sobre o processo de aprender e apreender o ritual do Jiro do Reis pelas crianças e jovens na comunidade do Mulungu e do entorno este acontece na interação e na vivência da celebração com os mais velhos. Segundo Brandão (1989), o modo como se constitui a apreensão do saber no ritual da Festa/Jiro do Reis não tem nenhuma relação com o saber escolar, nem com o saber não-escolar, mas sim com processos sociais de aprendizagem, como explica o autor:

As pessoas convivem uma com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situação de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar (Brandão, 1989, p. 18).

Essa transmissão de saber para as novas gerações conta com a participação efetiva das mulheres as quais vão aparecendo e deixando as suas marcas através dos vários caminhos percorridos por elas, passando da cozinha à rua, da roça à igreja, de mãe e dona de casa a provedora do lar, assumindo, assim, papéis de lideranças nos espaços onde estão inseridas (Miranda, 2006, p. 83). Nesta tradição feminina de desempenhar as mais variadas ocupações, desde as tarefas domésticas, a lida diária nas atividades do plantio e na pequena criação até as responsabilidades em manter viva a tradição religiosa intra e intercomunidades faz com que algumas dessas mulheres, moradoras do Mulungu e do seu entorno, tornem-se as principais personagens nos processos de manutenção e transmissão dos eventos festivo-religiosos os quais se constituem essenciais para a vida das comunidades.

É nesta rede de interações, de forte tradição oral, que as mulheres do Mulungu vão tecendo ponto a ponto as histórias de suas vidas através dos caminhos percorridos por elas nos mais diversos espaços intra e intercomunidades. Assim, as trajetórias de vida dessas mulheres, as quais trazem consigo o saber e a liderança ancestral, representam, de certa maneira, as histórias de muitas outras mulheres reiseiras, donas de casa, trabalhadoras rurais da comunidade do Mulungu e do seu entorno que, em suas diferentes atuações, ultrapassam o isolamento do lar, passando a participar do espaço público, especificamente, o espaço da festa católica popular, aqui, representada pelo Jiro do Reis e as homenagens a São Sebastião. Nesta perspectiva direcionamos nosso olhar sobre a importância da presença feminina nos

mais diferentes espaços, quer seja o público e o privado, bem como as suas lutas e trajetórias de vida tecidas e narradas por essas mulheres a partir de suas ocupações e representatividade no contexto religioso da comunidade do Mulungu.

### **Mulheres do mulungu... Breves considerações**

Diante da responsabilidade de manter uma estrutura social e familiar, as mulheres fizeram e fazem na comunidade do Mulungu um espaço de paragem, de identidade, criando laços familiares e de solidariedade. Por isso, é inegável a participação delas na história e no cotidiano dessa localidade. Daí, a importância de ressaltar o ‘protagonismo feminino’ na constituição da festa popular religiosa evidenciado no Mulungu, o qual advém de uma necessidade local, pois com o deslocamento da população masculina economicamente ativa para o garimpo e, posteriormente, para os grandes centros urbanos, as atividades laborais e culturais que, até então, eram desempenhadas pelos homens são imediatamente assumidas e incorporadas aos afazeres feminino. Com isso, essas mulheres além das suas obrigações diárias (cuidados com a casa e dos filhos; a pequena plantação; criação de animais para a alimentação própria), tiveram que assumir o compromisso social e religioso para além da comunidade quando saem anualmente com o Jiro do Reis de São Sebastião, cujo objetivo maior é pagar uma promessa e promover a Festa em homenagem ao Santo Guardião – São Sebastião da comunidade, mantendo, assim, a continuidade de uma atividade de cunho religioso, bem como reestabelecer e renovar os vínculos sociais e comunitários entre moradores, reiseiras/os e o Santo.

Essa tradição feminina de cuidar do outro permite que essas mulheres ocupem diferentes espaços dentro da comunidade e, conseqüentemente, deixem suas marcas como as personagens principais das tramas locais. Daí a vida dessas mulheres ser marcada por uma dinamicidade peculiar às necessidades do lugar, pois além delas ocuparem diferentes funções no espaço privado, também, percorrem outras direções, passando para o espaço público quando ultrapassam os limites da casa à rua; de coadjuvante às principais personagens do grupo de Reis de São Sebastião do Mulungu.

### **Referências**

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura da rua**. Campinas: Papius, 1989.

BRITO LORENZO, Zaylín. Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. **CLACSO- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. Buenos Aires, Enero 2008, p.1-19.

DIAS, Maria Odila. **Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do Sertão Nordestino. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 241-277.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação da cultura**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. Tradução Anton P. Carr. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MIRANDA, Carmélia Aparecida Silva. Luta, sobrevivência e cotidiano das mulheres quilombolas de Tijuacú/BA. *In*: WOORTMANN, Ellen F.; LOPES, Adriana; BUTTO, Andrea; MOLINA, Caroline (Orgs.). **Prêmio Margarida Alves: II Coletânea sobre estudos rurais**. Brasília: MDA, 2007. p. 41-58.

MIRANDA, Carmélia A. **Vestígios recuperados: experiências da comunidade negra rural de Tijuacú – BA**. (Tese Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, SP, 2006. Disponível em: [www.pucsp.br](http://www.pucsp.br). Acesso em: 15 jul. 2013.

PERROT, Michelle. Práticas da memória feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo. v. 9, n.18, 1989, p. 9-18.

PESSOA, Jadir de Moraes. **Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular**. Goiânia: Editora da UCG; Editora Kelps, 2005.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. No Canto do Acalanto. **Ensaaios/Pesquisas** n. 12. Cento de Estudos Afro-Orientais. Salvador, 1990, p. 1-8.

REIS, João José. A greve negra de 1857 na Bahia. **Revista USP**, n. 18. São Paulo: Edusp, 1993.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. **Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)**. São Paulo: Hucitec, 1998.

# X

## ONDE VOCÊ ESTÁ QUE NÃO ME VÊ? ANOS POTENCIAIS DE VIDA PERDIDOS POR FEMINICÍDIO NA BAHIA-BRASIL

*Zoraide Santos Vieira  
Rita Radl- Philipp*

### **Introdução**

O indicador *Anos Potenciais de Vida Perdidos - APVP* - representa uma alternativa metodológica para análise da mortalidade precoce devido a violência letal contra as mulheres, o feminicídio, e permite uma visão da transcendência das mortes precoces de mulheres em razão da violência em função do gênero. Para tanto, temos como objetivo caracterizar, através do indicador *APVP*, as mortes de mulheres por feminicídio na Bahia, no período de 2017 a 2021. Trata-se de um estudo epidemiológico, quali-quantitativo, observacional e descritivo; os dados foram coletados na Secretaria de Segurança Pública da Bahia – SSP, informações em blogs de notícias quanto ao parentesco do suposto assassino, visto que a SSP não disponibilizou essa informação.

Os resultados mostram que, no período de cinco anos, ocorreram 16.932 anos de vida perdidos por mulheres em decorrência do feminicídio na Bahia; essas mulheres, em sua maioria (82,5%), eram pretas/pardas assassinadas de maneiras grotescas. O suspeito autor do crime foi em 53% dos casos o ex-companheiro, seguido pelo companheiro em 37,9% dos casos parceiros íntimos dessa mulher. Assim, a violência contra as mulheres mostra o contexto das relações desiguais de gênero, como forma de reprodução do controle do corpo feminino e das mulheres numa sociedade sexista e patriarcal.

Em toda história humana, conforme registra Minayo (2007), não se tem conhecimento de alguma sociedade totalmente isenta de violência. A Organização Mundial da Saúde - OMS (2002), conceitua violência como o uso intencional de força física e ou de poder, ameaçando ou praticando contra si próprio, contra uma pessoa, grupo ou comunidade, podendo resultar em lesão/sofrimento, homicídio, prejuízos ao desenvolvimento, dano psicológico ou privação. No Brasil, em decorrência da criminalidade elevada, a temática violência acaba por fazer parte do cotidiano das pessoas. Segundo o pressuposto defendido por Gomes (2014), o risco de uma pessoa ser vítima de violência fatal intencional é maior a depender da região do mundo na qual essa se encontra e isso porque a incidência desse tipo de violência não ocorre de forma homogênea no espaço territorial e a América Latina é considerada o segundo lugar mais arriscado para a vida de uma pessoa, sendo o Brasil um dos países mais violento dessa região (ONU, 2019a). Waiselfisz (2013) chega a declarar que, no Brasil, as mortes por causas violentas chegam a ter números superiores ao extermínio presente em muitos países em situação de conflitos armados. Dentre os grupos mais vulneráveis à violência, as mulheres assumem destaque, visto que são vítimas constantes de vários tipos de agressões e abusos de ordem física, verbal e sexual, praticados por parceiros ou ex-parceiros, familiares, amigos, desconhecidos, por instituições

públicas e até mesmo pelo Estado (Piosiadlo *et al*, 2014). As violências contra mulheres<sup>1</sup> constituem importante problema de saúde pública e de direitos humanos em todo mundo.

A OMS (2014) declarou que o Brasil, em números absolutos, responde por 10% dos homicídios de todo o mundo e quando acontece com mulheres o país apresenta a 5ª maior taxa do *ranking* mundial, sendo que a maioria destes assassinatos ocorreram em razão de elas “serem mulheres” (Waiselfisz, 2015), ou seja, as mulheres e meninas brasileiras se encontram em risco acentuado de serem vítimas de feminicídio (OMS, 2020). Em 2018, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, houve 4.519 assassinatos de mulheres no Brasil, no Atlas da Violência, documento produzido pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a taxa de 4,3 mortes por 100 mil mulheres (IPEA, 2019). Na Bahia, dados da SSP-BA, mostram que o número de feminicídios aumentou em 2019, com relação ao ano anterior. A mortalidade ocorrida por causas externas é uma temática que vem despertando interesse de todos os setores nacionais e internacionais, chegando a ser objeto de pesquisa em todo o mundo, principalmente porque o perfil epidemiológico evidenciado mostra que estas mortes em sua grande maioria acontecem precocemente, levando a uma perda maior de anos potenciais de vida. A precocidade de ocorrência destas mortes gera reflexos sociais e econômicos, destacando-se, entre outras, a ineficiência das políticas de segurança pública adotadas no país (Costa; Trindade; Santos, 2014).

Desde o início dos anos noventa, os homicídios constituem a principal causa externa de óbito no Brasil (Camargo, 2002). Importante destacar que a magnitude do indicador mortalidade numa dada população tem sido prioritariamente descrita por meio de taxas de mortalidade geral, proporcional ou específica (Brito, 2004), estas apenas descrevem o quantitativo das mortes, mas falham em quantificar o peso resultante das perdas para a sociedade. Sendo que a maior parte dos indicadores tradicionais não oferece uma visão tão clara do impacto da morte em idade prematura numa população como um todo. A utilização do indicador *APVP* pode enriquecer e aprofundar a análise e percepção de como a iniquidade, feminicídio, influencia na dinâmica da mortalidade precoce de mulheres e o impacto destas mortes na vida emocional, cultural, financeira, social e política na comunidade das quais faziam parte, eram integrantes, viviam uma vida que poderia ter sido valorizadas e garantidas. O indicador *APVP* quantifica os anos não vividos por determinado indivíduo, devido a morte prematura, se comparado à expectativa de vida<sup>2</sup> desta pessoa por região do país (Araújo *et al*, 2009). No cálculo do *APVP* quanto mais jovem uma pessoa falece maior o peso deste indicador, visto que a morte ocorreu em uma fase de alta produtividade para sociedade de maneira geral (Almeida *et al*, 2013). A importância do uso do *APVP* encontra-se exatamente no fato de que este indicador qualifica o óbito, pois quando a morte ocorre numa etapa da vida de altas criatividade e produtividade, priva não só o indivíduo e o grupo que convivia diretamente com ele, mas a coletividade como um todo é privada de seu potencial econômico e intelectual (Reichenheim; Werneck, 1994). Como a Saúde Pública objetiva aumentar o número de anos de vida ativa e saudável dos indivíduos e não apenas

---

<sup>1</sup> Conforme o decreto n. 1.973, de agosto de 1996, que determina a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as mulheres, no art. 1º: “[...] entender-se-á por violência contra as mulheres qualquer ato ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na esfera privada” (Brasil, 1996).

<sup>2</sup> Nesse estudo, a expectativa de vida toma por base os dados do Instituto Brasileira de Geografia e Estatística (IBGE) para a Bahia.



reduzir o número de mortes, este indicador é uma ferramenta de grande valor na discussão de óbitos de mulheres devido a violência de gênero (Maletta, 1992). É para o setor da saúde que convergem vítimas de violências, uma mortalidade que poderia ser evitada. Neste sentido, faz-se relevante estudar a mortalidade precoce como parâmetro importante na medição do evento do feminicídio, uma morte violenta, que acometeu a mulher em uma fase de sua vida a qual essa poderia ser útil à sociedade, à sua família, a si própria.

O crime de feminicídio é computado no sistema de informação de mortalidade (SIM) do Datasus dentre os óbito de mulheres, causados por agressão/homicídio codificado, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, 10ª revisão (CID10, códigos X85 a Y09). Contudo, o Datasus não destaca como causa de morte de forma específica o feminicídio, termo último empregado para designar o assassinato de uma mulher pelo simples fato de ser mulher; uma violência em razão do gênero, crime definido pela Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015 no Brasil e em legislação de outros países, como é o caso de Bolívia ou México, entre outros. Porém, muitos países não usam esse termo específico para se referir a morte de mulheres pela sua condição de gênero e pertença de sexo.

Diante da importância da temática enquanto problema de saúde pública, da escassez de dados bibliográficos que conciliem a quantidade de feminicídio com o indicador *APVP*, somados à motivação em realizar uma pesquisa de cunho social que traga visibilidade para as mortes precoces de mulheres devido à violência, o presente estudo elenca as seguintes perguntas de investigação: Quais as características das mortes de mulheres por feminicídio na Bahia entre os anos 2017 a 2021? Trazemos como objetivo geral caracterizar, através do *APVP*, as mortes de mulheres por feminicídio na Bahia no período de 2017 a 2021. Os objetivos específicos: Discutir sobre gênero, aspectos qualificadores da violência de gênero e feminicídio; mostrar o perfil das mortes de mulheres por feminicídio na Bahia no período de 2017 a 2021; comparar, por ano, os *APVP* por feminicídio na Bahia no período acima citado. Este estudo encontra-se estruturado da seguinte maneira: uma introdução na qual foi dado uma visão geral do tema de estudo; caminho metodológico utilizado no estudo; num terceiro tópico apresentamos uma discussão sobre *Gênero e Direitos Humanos: uma equação possível?* Abordamos também uma discussão preliminar sobre *Violência Letal Contra as Mulheres*, falamos ainda sobre *Feminicídio: Quando ser mulher é perigoso*; em um quarto momento apresentamos *Resultados e discussões* e, por fim, as *Considerações finais*.

## **Caminho metodológico**

Trata-se de um estudo epidemiológico, descritivo, transversal e retrospectivo quali-quantitativo. Considera-se descritivo pelo fato de apresentar o que vem ocorrendo na sociedade, constituído de um reconhecimento preliminar sobre a situação em questão. Esclarece ainda que o caráter transversal e retrospectivo pelo fato das mensurações das variáveis de interesse fora feito simultaneamente, constituindo uma radiografia estática do que ocorreu em um dado momento no passado, incluindo informações retrospectivas e sugerindo a discussão das mesmas (Pereira, 2008).

O *locus* da pesquisa foi o estado da Bahia, no período de 2017 a 2021. Os dados foram coletados diretamente na Secretaria de Segurança Pública da Bahia – SSP-BA. Foram informados 457 casos de feminicídio na Bahia no período de 2017 a 2021. Uma vez que os

dados advindos da SSP-BA não dispunham das informações dos supostos assassinos, foram realizadas pesquisas nas mídias sociais de notícias utilizando a data e o local (município informado pela SSP-BA) onde ocorreu o feminicídio. Ao realizar esta pesquisa observou-se que as mídias relatavam outros casos de mortes de mulheres, feminicídio, ocorridos nas cidades, entretanto o que nos foi informado pelos canais oficiais é que muitas mortes de mulheres ainda se encontravam em situação de investigação, portanto o processo continuava aberto e, portanto, nossos dados, por mais estarrecedores que sejam, nos faz perceber que ainda é inferior ao número real. A escolha deste período se deu devido ao fato de, em 2015 ser o ano inicial no qual os homicídios de mulheres dependendo de suas características passaram a ser reconhecidos pelo código penal brasileiro como feminicídio. Antes deste ano as mortes de mulheres eram tratadas enquanto homicídios e, portanto, não teríamos dados oficiais no Brasil para este estudo. Outro fato a chamar a atenção aqui é que nosso ano inicial de estudo é 2017 pelo fato de que o sistema brasileiro de mortalidade leva em média 2 anos para atualizar. Utilizou-se para o cálculo dos *APVP* realizado pelo Método Romeder e McWhinnie (1988), limite superior considerado foi de 74,6<sup>3</sup> anos a saber:  $APVP = \sum a_i \times d_i$  sendo  $a_i$  = anos de vida restantes até a idade limite superior, quando as mortes ocorrem entre as idades  $i$  e  $i+1$ ;  $d_i$  = número de mortes entre as idades  $i$  e  $i+1$ . As idades foram distribuídas em 6 grupos etários, com intervalo entre elas de 10 anos, a última faixa etária diz respeito às mulheres assassinadas com idade acima do limite superior e, portanto, não foram consideradas para fins de *APVP*. Para cada grupo etário, multiplica-se o número de óbitos pelo número médio de anos que faltam para atingir a idade limite de 74,6 anos. Essa diferença é obtida a partir do ponto médio de cada faixa etária. Os dados foram organizados em tabelas, nas quais, constaram valores relativos, posteriormente discutidos à luz da literatura relativa à temática.

## **Gênero e Direitos Humanos: uma equação possível?**

As diversas definições da palavra violência denotam uma atividade caracterizada por intimidação, domínio e força. E por muitas vezes aderida a uma constelação de poder, apontando concretamente para ações que recorrem “força e à intimidação para conseguir alguma coisa” (Dicionário Enciclopédico Espasa, 1994, tomo X, p. 2552). A raiz da palavra violência é o latim, que quer dizer, força, caráter agressivo e cruel. Radl (2011, p.159) destaca a expressão “*opes violentae*” expressão que indica um poder tirânico, coercitivo e de domínio em relação ao outro. Arendt (2011) considera violência como a mais evidente manifestação de poder. Sendo assim, falar de “violência”, em especial quando se trata da violência de gênero, demanda enfrentamento ao poder em suas dimensões simbólicas e explícitas.

Antes de apresentarmos definições quanto a violência de gênero, faz-se importante esclarecer o que se compreende por gênero e as diferenças em relação à categoria sexo. Inicialmente se faz necessário pontuar o entendimento inadequado, porém bastante difundido, de que gênero é signo de mulher; a categoria gênero vai muito além do que diferenças entre pessoas, gênero diz respeito a diferenças construídas socialmente e resultam em critérios de distribuição de poder e subordinação. As discussões sobre gênero ir muito além das diferenças biológicas foram iniciadas em 1935, por Margareth Mead; na década de

---

<sup>3</sup> Esperança de vida ao nascer para mulheres da Bahia, conforme IBGE (2021).

1960 os estudos de pesquisa com indivíduos transexuais, conduzidos por John Money e Robert Stoller, revelaram que a identificação do sexo biológico de um sujeito pode sofrer influências sociais e culturais.

Ya en los años 60 Robert Stoller y John Money, en el campo de las terapias médico-psicológicas, se percatan en sus sesiones clínicas de una diferenciación importante en relación con la identidad sexual de sus pacientes en cuanto a su pertenencia de sexo y sus sentimientos reales en relación a la misma, esto es, que la autoconcepción identitária no tiene por qué ser la correspondiente a la clasificación biológico-corporal del sujeto (Radl-Philipp, 2010, p. 137).

Para Money (1972), a identidade de gênero é construída socialmente enquanto que as diferenças biológicas são responsáveis por classificar os sujeitos como pertencentes a um sexo ou outro. O conceito de sexo estaria ligado ao biológico, determinista, apresentando características imutáveis, universais em qualquer tempo ou sociedade enquanto que o gênero sofre influência de uma sociedade para outra e é passível de transformações. Corroborando com a perspectiva de Radl Philipp (2010) para a qual o conceito de gênero emergiu para transpor a visão de masculino e feminino e configurar uma nova forma de identidade feminina, pois as relações de gênero são construídas por meio das experiências sócio-histórico-culturais. Saffioti (1996) e Scott (1995) esclarecem que as diferenças entre os dois sexos não podem ser definidas como resultado direto da fisiologia ou da biologia, mas que são capazes de explicar as muitas desigualdades entre homens e mulheres. O conceito de gênero vai além da naturalização de definições de papéis do que se espera do masculino e do feminino; na verdade ele apresenta a real dinâmica relacional entre estes (Saffioti, 1996; Scott, 1995). A categoria gênero se refere a um espaço de disputa, onde as construções culturais deram origem à concepção do masculino enquanto superior, resultando em relações de poder injusto e desigual. Uma vez que as relações de gênero são construídas culturalmente, podem apresentar variações históricas de configurações sociais distintas estabelecendo assim diferentes maneiras de discriminações e opressões que variam de acordo ao momento histórico e o lugar no mundo, desta maneira, a violência de gênero manifesta-se de múltiplas formas.

Uma das definições sobre violência de gênero fora divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1995, quando esclareceu que é “todo ato de violência sexista que tenha como resultado possível ou real um dano físico, sexual ou psíquico, incluindo ameaças, coerção ou privação arbitrária da liberdade seja na vida pública ou na vida privada.” Ou ainda “A violência de gênero refere-se a atos prejudiciais dirigidos contra uma pessoa ou grupo de pessoas com base no seu gênero” (ONU, 2023). A definição de fato do que se entende pela violência de gênero apresentada pelo Direito Internacional e Direitos Humanos (DIDH) defende que esta é uma grave violação dos direitos humanos, presentes na Declaração e no Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos, ocorrido em 1993, em Viena, reafirmado e aprofundado na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as mulheres, a Convenção de Belém do Pará, adotada pela OEA em 1994; assim como no Programa de Ação da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim em 1995.

É interessante destacar que a definição de violência de gênero trazida pelo DIDH aborda o termo violência contra as mulheres enquanto sinônimo de violência de gênero, mas não o é. O conceito de gênero na perspectiva que fora citada adquire, conforme advoga Radl-Philipp: “ [...] a noción dun concepto axiológicamente neutral, aplicándose tanto a mulleres como a varóns [...]” (2013, p. 9) e desta maneira não representa os estudos feministas que desde o início denunciavam assimetria de poder nas relações intergêneros produzidas e reproduzidas sob um modo de organização social que privilegia uma estrutura de poder numa sociedade androcêntrica<sup>4</sup>. O que se percebe é que o conceito de gênero vem perdendo sua essência crítico ideológico explicativo, tornando-se vazio de conteúdo e com pretensões inconsistentes, seguindo os paradigmas científicos atuais. Neste sentido, acredita-se ser confuso, inapropriado e quiçá até danoso discutir a violência sofrida pelas mulheres nas sociedades contemporâneas tendo por parâmetro este conceito vazio de gênero que demonstra situar a problemática fora dos signos verticais de poder indicando uma reciprocidade relacional na qual homens e mulheres estão expostos de igual maneira. Em outras palavras, usar o construto conceitual gênero enquanto categoria neutra na qual abarca mulheres e homens, indicando correlação nos relacionamentos, uma suposta igualdade, até garantida por lei, mas que de fato inexistiria seria epistemologicamente indevido, visto que a violência não afeta homens e mulheres da mesma maneira. A violência praticada contra as mulheres é sexista, devido seu status social de gênero específico como mulher.

Conforme Safiotti (1987), em decorrência da manutenção viva e constante do patriarcado, enquanto sistema de dominação e exploração do masculino sobre o feminino retroalimentando a violência contra mulher, a qual é pautada nas desigualdades de gênero sustentadas pela hegemonia masculina, justificaria a concepção de que a violência contra mulher deve ser entendida como violência de gênero. Vale ressaltar que, apesar desta autora buscar uma justificativa para violência contra mulher ser entendida enquanto violência de gênero a mesma estabelece que a violência de gênero é uma categoria mais geral, mais divulgada e que ocorre no sentido do homem contra a mulher (Saffiotti; Almeida, 1995). Assim também, Teles e Melo (2002, p.18) estabelecem a violência de gênero,

[...] como uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher em que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas.

As autoras supracitadas entendem que violência de gênero privilegia a relação homem – mulher e por isso seriam sinônimos da violência contra as mulheres. É interessante destacar quanto o conceito de violência também se estabelece na estrutura da sociedade, firmemente arraigada e, conforme aduz Radl- Philipp, “a violência pode constituir de igual modo uma propriedade de estrutura social” (2013, p. 6)<sup>5</sup> fazendo parte, de forma simbólica e reiterada,

---

<sup>4</sup> Por sociedade androcêntrica, tomemos por base as considerações de Bourdieu (2014). O Andocentrismo remete às diferenças visíveis sobre os corpos feminino e masculino, que se constroem nas relações sociais, introduzindo significações e valores, o que o autor denomina visão androcêntrica. Tal conceito age de forma simbólica, que se completa e se realiza, nos corpos e nos cérebros, na construção prática sobre as diferenças, instituída na ordem das coisas, legitimando à resignação das mulheres.

<sup>5</sup> Tradução nossa

sistemática em diversos espaços sociais e se manifestando enquanto uma característica aceita como normal. Tratar violência de gênero como sinônimo de violência contra mulher é uma cilada, pois, apesar de todas as conquistas feministas das últimas décadas, ainda se vive sob as normas do patriarcado, diz Lerner (2019) e, corrobora com a advertência de Milagros que diz não ser por acaso que de uns tempos para cá a expressão violência contra mulher começou a desaparecer da linguagem oficial e dos meios de comunicação (Milagros, 2001). Pode parecer que a expressão gênero seja uma maneira mais geral que abarca diferentes violências, como por orientação sexual, por exemplo, e, a violência contra mulher seria mais uma das manifestações possíveis. Tal aceitação seria incoerente porque tomando a voz de Milagros ao afirmar que: “esquece que son homes que exercen a violencia en cuestión, e somos as mulleres as que a padecemos” (2001 p. 37) ou seja, tal perspectiva favorece uma invisibilização da vulnerabilidade das mulheres e das relações desiguais de poder estabelecidas. A nosso juízo, aceitar que o termo violência de gênero representa a violência contra mulher é aceitar que este tipo de violência afeta a homens e mulheres de igual maneira. A expressão violência contra as mulheres, cunhada nos movimentos feministas da década de 1970 (Teles; Melo, 2002.), descreve a violência que as mulheres sofrem pelo simples fato de serem mulheres, de pertencer ao sexo feminino e por sua condição social de gênero. Conforme Radl- Philipp (2013, p.7) o termo violência de genero “antecipa um ideia coletiva hipotética de simetra intergênero inexistente na qual a violência pode dar-se entre homens e mulheres numa direção ou noutra”(tradução nossa).

Frente ao exposto esclarecemos que a nosso juízo, a terminologia violência de gênero não representa sinônimo de violência contra mulher, estaremos tratando o tema da maneira como este vem sendo mais reconhecido no âmbito dos estudos feministas; Violência Contra as Mulheres. O documento Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, apresenta em seu conteúdo a obrigação de eliminar a discriminação e assegurar a igualdade de gênero, lembrando que:

[...] a discriminação contra a mulher viola os princípios da igualdade de direitos e do respeito da dignidade humana, dificulta a participação da mulher, nas mesmas condições eu o homem, na vida política, social, econômica e cultural de seu país, constitui um obstáculo ao aumento do bem estar da sociedade e da família e dificulta o pleno desenvolvimento das potencialidades da mulher para prestar serviço a seu país e à humanidade” (Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher, 1979).

É importante destacar que o art. 1º desta Convenção define discriminação contra mulher como

[...] toda distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (Art. 1ª Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher, 1979).

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as mulheres, também conhecida como Convenção de Belém do Para, é o principal instrumento do Sistema Interamericano de Proteção dos Direitos Humanos, e esclarece que a violência contra mulher se constitui numa grave violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais da mulher, representando uma ofensa à dignidade humana, sendo claramente uma manifestação das relações desiguais de poder entre mulheres e homens. O art. 1º deste documento, dedica-se a conceituar Violência Contra Mulheres como sendo: “qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. Um reconhecimento que o fenômeno da violência é sofrido pela mulher em todos os âmbitos de suas vidas, pública (instituições, trabalhos, etc) ou privada (família, vida doméstica). Merece destaque o art. 6º do documento da Convenção da OEA quando afirma que “o direito de toda mulher a uma vida livre de violência inclui, entre outros, o direito das mulheres de ser livre de toda forma de discriminação”. As cláusulas de não discriminação estão descritas nos art. 1, 6, 17, 24 e 27. O reconhecimento de que a violência contra as mulheres é uma forma de discriminação remete esta conduta a uma das mais graves e condenáveis pelo Direito Internacional; além disso, ao reconhecer que a discriminação se dá em decorrência de relações desiguais de poder na qual a mulher é posta enquanto inferior devido ao fato de ser mulher, destampa quadro de que estes estereótipos de gênero promovem, validam e incrementam ainda mais a violência contra as mulheres (CIDH, 2006).

Dito isto, introduzimos uma discussão sobre uma das mais graves violações dos direitos humanos da mulher, o direito à vida, termo conhecido como Femicídio.

## **Violência Letal Contra as Mulheres – Discussões Preliminares**

No dia que for possível a mulher amar-se em sua força e não em sua fraqueza; não para fugir de si mesma, mas para se encontrar, não para renunciar, mas para se afirmar, nesse dia então o amor tornar-se-á para ela, como para o homem, fonte de vida e não perigo mortal (Simone de Beauvoir, 1949, p. 437-438).

Para falar da violência letal contra mulher faremos um breve recorte na perspectiva de violência aludida por Radl- Phillip (2011), que cita o conceito de Johan Galtung (1990), o qual distingue três tipos de violência, a direta, a estrutural e a cultural. Na violência direta o autor é imediatamente identificado com seu ato de violência; na violência estrutural o que se observa é que esta faz parte da estrutura social e se manifesta na forma de exploração e marginalização das pessoas; no que concerne à violência cultural, se mantem disfarçadas de aparências, representações culturais simbólicas que se mantem por muito tempo. Estes três tipos podem ocorrer de maneira conectada e com capacidade de disseminar a violência a outros. O modelo descrito por Johan Galtung fortalece ainda mais nossas reflexões e discussões de que a violência contra mulher é de verdade uma violência estrutural, sexista, um fenômeno social estrutural que atua fazendo uso de elementos culturais nos diversos espaços de convivências: social, científico, laboral, econômico, político. Na verdade, este modelo cultural estrutural corresponde ao androcentrismo, legitimando cultural e estruturalmente a violência direta e justificando as ideologias presentes em normas que

colaboram na perpetuação das discriminações das mulheres, favorecendo a manutenção da verticalidade das relações intergênero.

Uma vez introduzido esta perspectiva da violência contra mulher não apenas enquanto uma ação direta, mas também um evento estrutural e cultural, pontuamos que em 1979 os movimentos feministas tomaram as ruas do Brasil, com o lema “Quem ama não mata”, tratava-se de denúncias e reivindicações ao país e internacionalmente. Estes movimentos contra a influência do patriarcado em todos os espaços da sociedade, neste exato momento denunciavam sua presença no judiciário brasileiro. Isso deveu-se ao resultado do julgamento do réu confesso, Doca Street, condenado a apenas dois anos de cadeia por assassinar sua companheira, Ângela Diniz. Segundo Blay (2008), o advogado do assassino argumentou “legítima defesa da honra”, alegando que Ângela Diniz havia traído ao réu e este, tomado de um ímpeto emocional, a matou. Nas ruas, os movimentos denunciavam que o julgamento de Doca Street era uma prova clara do papel do direito penal brasileiro na sujeição da mulher e legitimação do sistema patriarcal. O julgamento culpabilizou a vítima, retratando-a como promíscua, acusada de manter relações extraconjugais com outros homens e mulheres, e seu agressor, mesmo sendo réu confesso, foi retratado como um homem honesto, trabalhador, pai de família exemplar e apaixonado, que foi enganado por sua esposa, sendo o assassinato de sua companheira um incidente ocorrido no calor da emoção. O resultado do julgamento atenuou o crime de homicídio de um homem contra uma mulher através da moralização de condutas femininas consideradas promíscuas e da naturalização da agressividade masculina; condenou a vítima por não ser uma mulher decente e praticamente inocentou o assassino por ser um homem de bem (Corrêa, 1983). Neste mesmo período, se passava as tentativas de assassinato que a Sra. Maria da Penha Maia Fernandes sofria, segue abaixo um pequeno e forte relato retirado da autobiografia "Sobrevivi" de Maria da Penha Maia Fernandes,

Acordei de repente com um forte estampido dentro do quarto. Abri os olhos. Não vi ninguém. Tentei mexer-me, mas não consegui. Imediatamente fechei os olhos e um só pensamento me ocorreu: "Meu Deus, o Marco me matou com um tiro". Um gosto estranho de metal se fez sentir, forte, na minha boca, enquanto um borbulhamento nas minhas costas deixou ainda mais assustada. Isso me fez permanecer com os olhos fechados, fingindo-me de morta, pois temia que Marco me desse um segundo tiro. (Penha, 2012, p. 39).

A justiça, por suas leniências, favoreceu ao agressor de Maria, o mantendo em liberdade, visto que o processo, por permitir muitos recursos, não avançava para julgamento e conclusão, sendo necessário denúncia a entidades internacionais para que esta senhora pudesse ter o direito de defesa e seu agressor fosse julgado e condenado, 15 anos após a primeira denúncia feita por Maria da Penha. O que se percebe em estes dois casos citados anteriormente é a realidade e exatidão presente na afirmativa de Bourdieu (1989) para o qual inexistente a neutralidade do sistema jurídico, a autoridade jurídica possui o poder de legitimar a violência simbólica através da imposição de uma visão de mundo sobre as demais, dando um signo jurídico e assim constituindo uma ‘verdade jurídica a qual, ainda conforme Bourdieu, reflete relações de poder e dominação.

É claro que, como mostra bem a história do direito social, o corpus jurídico registra em cada momento um estado de relações de forças, e sanciona as conquistas dos dominados convertidas, deste modo, em saber adquirido e reconhecido (o que tem o efeito de inscrever na sua estrutura uma ambiguidade que contribui sem dúvida para a sua eficácia simbólica) (Blumrosen, 1962 *apud* Bourdieu, 1989, p. 213.)

Podemos afirmar que na história mundial o pensar e o deliberar quanto a direitos humanos ainda é muito recente, remonta ao período imediatamente após a segunda guerra mundial, em razão das atrocidades ocorridas durante a guerra, sendo necessário, como advoga Piovesan (1997, p.140) “[...] a reconstrução dos direitos humanos, como paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável”. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada em 19 de dezembro de 1948, foi o marco do processo de internacionalização dos direitos humanos, definiu o conjunto dos direitos e liberdades fundamentais. Em relação aos direitos das mulheres, a DUDH, em seu artigo primeiro, estabelece que: “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” e ainda que: “Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e liberdades [...], sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição”. Finalmente, estabelece que homens e mulheres de maior idade “gozam de iguais direitos em relação ao casamento, sua duração e sua dissolução”. Nesse sentido, é importante destacar que os instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos apresentam natureza subsidiária, ou seja, são utilizados enquanto garantias de proteção adicional aos direitos fundamentais os quais em princípio encontram-se sob a responsabilidade e tutela do Estado e essa, se necessário, em caso de omissões e deficiências, pode ser transferida para comunidade internacional caso sua interferência seja necessária. Após a DUDH e outros documentos importantes para defesa e proteção das mulheres foram elaborados e servem de base às atuais decisões e resoluções em relação ao respeito à dignidade das mulheres enquanto pessoas e estabelece que a violência contra as mulheres é uma forma de discriminação, portanto vai contra os direitos humanos.

Ao analisar o documento da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, aprovado em 1979, conhecido como Documento da ONU e o documento da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as mulheres, conhecida como Convenção de Belém do Para, ou documento da OEA (Organização dos Estados Americanos), aprovado em 1994 e compará-los com direitos proclamados na Constituição brasileira de 1988, é visível que os direitos de proteção concebido em todos importantes documentos caminham na mesma direção e, portanto, são compatíveis, entretanto, por que os tão proclamados direitos prescritos na Carta Magna brasileira e nas Convenções da ONU e da OEA permanecem, conforme relata Montebello (2000, p. 163), como “letra morta”? Responder a esta questão não é uma tarefa fácil e não tenho certeza se será possível apenas uma resposta simples e direta; o que se sabe, entretanto, é que nossa sociedade se desenvolveu com raízes firmes em crenças e lei patriarcais, onde a mulher é vista enquanto inferior, dependente, frágil e, portanto, necessitando da tutela e cuidado do homem. Numa cultura patriarcal e repressora, a mulher é apenas um objeto de posse, submetida e relacionamentos abusivos, a violências domésticas e outros tipos de violência, e ser mulher acaba sendo um catalisador para diversos tipos de violência, podendo



desencadear na mais grave violação aos direitos humanos, que é o direito à vida. A partir disso, passaremos a refletir sobre o feminicídio como a face acentuada de violência de gênero ocorrido “pela mera razão de a mulher pertencer ao gênero feminino” (Mello, 2017, p. 131).

## **Femicídio: Quando ser mulher é perigoso**

Para Radford e Russell (1992), o feminicídio diz respeito aos homicídios de mulheres os quais ocorreram pelo fato de serem mulheres. As autoras ainda esclarecem que o feminicídio é uma forma de violência sexual em que se evidenciam os desejos dos homens de poder, de dominação e de controle (1992). Para Watanabe *et al* (2020, p. 76), “o feminicídio é considerado a expressão máxima da violência ou a etapa final do processo de violência contra as mulheres, da cultura da dominação masculina e da desigualdade nas relações de poder existentes entre homens e mulheres”. Para Barros (2019, p. 20),

O feminicídio pode ser definido como uma qualificadora do crime de homicídio motivada pelo ódio contra as mulheres ou crença na inferioridade da mulher, caracterizado por circunstâncias específicas nas quais o pertencimento da mulher ao sexo feminino é central na prática do delito. Entre essas circunstâncias estão incluídos: os assassinatos em contexto de violência doméstica/familiar e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Os crimes que caracterizam a qualificadora do feminicídio reportam, no campo simbólico, à destruição da identidade da vítima e de sua condição de mulher. Como anota o mapa da violência contra as mulheres, este conceito traz luz a um cenário preocupante: o do feminicídio cometido por parceiro íntimo, em contexto de violência doméstica e familiar, além disso, caracterizar como crime de gênero ao carregar traços como ódio, que leva a destruição da vítima, e pode ser combinado com as práticas da violência sexual, tortura e/ou mutilação da vítima antes ou depois do assassinato.

Corroborando com o dito pela advogada criminal Luiza Eluf, que participou da comissão de reforma do Código Penal brasileiro com a proposta da lei sobre feminicídio. “O sujeito mata por achar que tem direito de vida e morte sobre a mulher. O feminicida quer destruir a imagem e a sexualidade dela” (Hungria, 1958, p. 227). Na América Latina, para Fregoso e Bejarano (2011), a discriminação do termo feminicídio foi utilizada pela primeira vez no ano de 1980, na República Dominicana, por ativistas feministas. Vale ressaltar que este termo, mesmo que tenha surgido a partir da tradução da palavra *femicide*, adquiriu um significado diferente<sup>6</sup> com base nas denúncias de assassinatos de mulheres em Ciudad Juárez<sup>7</sup> no México, onde no ano de 2009, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) utilizou, pela primeira vez, o termo feminicídio como argumento para uma condenação em um contexto de tribunal, responsabilizando o estado frente a impunidade aos autores de feminicídio (García–Del Mora, 2015). A partir desse evento e muitos outros movimentos de

---

<sup>6</sup> Segato (2006) aborda diferenças teóricas na tradução deste termo, entretanto, não temos interesse em percorrer este caminho.

<sup>7</sup> A Ciudad de Juárez, no México, ficou mundialmente conhecida pelo histórico de violência contra as mulheres. Em 2001, ocorreu o caso do “Campo algodoner”, onde foram encontrados os corpos de três jovens assassinadas e mutiladas. Este caso fora apresentado à corte internacional de Direitos Humanos e Estado Mexicano condenado por negligência. A partir de então a Corte reconheceu internacionalmente o conceito de feminicídio, dando visibilidade mundial aos homicídios de mulheres por razões de gênero.

ativistas femininas, o conceito de feminicídio passou a assumir uma dimensão de violação dos direitos humanos, assumindo assim uma perspectiva internacional e tema imprescindível nas agendas de todos os equipamentos sociais de combate à violência contra mulher. (Pasinato, 2008). A judicialização do crime de feminicídio ocorreu em épocas distintas na América latina, a saber, conforme Campos (2015), esta tipificação ocorreu nas legislações da Costa Rica no ano de 2007, Guatemala e Colômbia em 2008, El Salvador e Chile no ano de 2010, na Argentina, México e Nicarágua em 2012, Bolívia, Honduras, Panamá e Peru em 2013, Equador e Venezuela em 2014 e no Brasil no ano de 2015.

É interessante fazer um destaque do relato de Huzioka (2017) quando diz que na história legislativa brasileira, apesar do Código Criminal de 1830 retirar do marido o direito de matar a mulher adúltera justificando enquanto crime de honra, esse mesmo Código ainda mantinha o adultério enquanto crime. Muitos maridos assassinos eram mantidos em liberdade justamente porque utilizavam este argumento do adultério ser considerado crime. Tal fato reverbera enquanto eco a narrativa de Machado: “Mulheres morriam em silêncio por se tratar ou de uma questão de ‘honra’ masculina ou de uma questão da ordem privada, da ordem do silêncio e do segredo” (1998, p. 105).<sup>8</sup>

Saffiotti (2004) destacou que além do crime de honra, o outro termo muito utilizado até finais da década de 1970 para justificar os assassinatos de mulheres no contexto de relações íntimas de afeto era o de crime passionai. Esse termo utilizado objetivava amenizar ou minimizar a gravidade das mortes destas mulheres já que o termo passionai se refere à paixão, forte emoção, como se o amor fosse capaz de matar. As perspectivas citadas revelam outro aspecto do feminicídio destacado por Saffiotti (2004, p. 48) que é a inversão de papéis, onde a vítima da violência se torna ré, conforme frisado:

A vítima é transformada rapidamente em ré, procedimento este que consegue muitas vezes absorver o verdadeiro réu. Durante longo período, usava-se, com êxito, o argumento da legítima defesa da honra, como se esta não fosse algo pessoal e, desta forma, pudesse ser manchada por outrem.

Outro relato que bem descreve a construção das imagens do acusado e da vítima num julgamento de crimes passionais foi apresentado por Huzioka (2017, p. 285),

Na cena dos julgamentos dos “crimes passionais”, as [...] construção das imagens do acusado e da vítima. Do primeiro, demonstra-se seu bom caráter, centrado na ideia de homem trabalhador [...]. Da vítima, importava construir o perfil de uma mulher que se afastava do papel de boa mãe, esposa e submissa aos padrões atinentes ao feminino, distância considerada negativa para a parcela conservadora da sociedade.

Em outras palavras, “a vítima era a autora da própria morte” (Blay, 2008, p 43). No Brasil, a tipificação do assassinato de mulheres por questões de gênero passou a ser tipificado como crime de feminicídio a partir da Lei 13.104/2015 (Brasil, 2015), publicada em 9 de março de 2015, mais conhecida como Lei do Feminicídio. Esta Lei surgiu como resultado das investigações da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, a qual foi instaurada para fins de averiguar os assustadores resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Sangari, no

---

<sup>8</sup> O código Penal vigente no Brasil data de 1940, apesar das diversas emendas que sofreu (Huzioka, 2017).

período de 2000 a 2010, publicada no Mapa da Violência 2012, que revelaram que 44 mil mulheres foram vítimas de homicídio e, dessas, 41% foram assassinadas em seus domicílios. A Lei 13.104/2015 (Brasil, 2015) altera o Art. 121 do Código Penal, de 1940, sobre homicídio, com vista de prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio (Brasil, 2015), e o Art. 1º, da Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos (Brasil, 2015). O Art. 121 do Código Penal Brasileiro, referente a homicídio ficou com esta redação:

Art. 121. Matar alguém: Pena – reclusão, de seis a vinte anos. [...] Homicídio qualificado –  
§ 2º Se o homicídio é cometido:[...] Feminicídio (Incluído pela Lei nº 13.104, de 2015). VI - Contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: [...] Pena – reclusão de doze a trinta anos.  
§ 2º-A. Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I – violência doméstica e familiar; II – menosprezo ou discriminação à condição de mulher. [...] Aumento de pena.  
§7º A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado: I – durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto; [...] III – na presença de descendente ou de ascendente da vítima (Brasil, 2015, p.47-49).

Assim, o processo de visibilidade do termo foi perpassado, simultaneamente, por um processo de criminalização ao transformar o feminicídio em uma categoria legal, com penas aumentadas a depender da situação na qual o crime ocorre. A tipificação do crime de feminicídio deu maior visibilidade a este e, com isso, permitiu acesso às estatísticas de morte de mulheres em decorrência de gênero. Entretanto, ao que pese a maior visibilidade não se percebe ainda uma redução no índice de violência contra mulher. Tipificar de maneira legal, judicial o feminicídio enquanto crime é importante porque

[...] retira o caráter privado do crime e mostra-o como um problema social, o que gera [...] impacto na visibilização do caráter violento das relações de gênero em geral e na desprivatização de todos os crimes de gênero, contribuindo para que o senso comum os tire da atmosfera intimista a que o senso comum os refere, do universo das paixões privadas à que são sempre restritas pela imaginação coletiva (Segato, 2011, p. 1, tradução nossa).

Tal afirmativa corrobora com a percepção defendida por Pasinato (2011) de que graduar o feminicídio enquanto crime, legalmente qualificado, contribui para visibilização do fenômeno e expõe a desigualdade de gênero que está tecida em nossa sociedade. Para Meneghel (2015), o feminicídio se configura uma das mais graves e terríveis facetas da violência de gênero a qual a mulher encontra-se exposta. As causas para tais assassinatos encontram-se nas posturas machista masculina, “decorre de sistemas sociais de gênero, em que as mulheres ocupam posição subalternas” (p. 148). Esta compreensão de mundo estabelecida há muito tempo, travestida como uma questão de tradição, mas na verdade é uma medida de naturalização da dominação e controle, vinculadas ao medo, solidão e descaso.

Essa naturalização foi citada por Radl (2011, p.159 -160): *Es más, la violencia puede constituir de igual modo una propiedad de la estructura social, ante todo cuando aparece de forma reiterada, sistemática y en multitud de ámbitos socialmente relevantes como un atributo “aceptado”.*

As facetas da violência contra as mulheres enquanto fenômeno presente em nossas sociedades é reconhecido como um problema de preocupação mundial. Problema este que tem sua visibilidade como resultado do trabalho, da luta social e do engajamento articulado de diversos grupos, sendo os movimentos feministas os principais responsáveis por dar transparência às atitudes discriminatórias e de opressão aos quais as mulheres estão sendo expostas cotidianamente. Numa sociedade misógina, que sujeita a mulher, favorece violências as quais podem leva-las à morte (Saffioti,1999) e, partindo dessa perspectiva, podemos afirmar que o feminicídio se caracteriza enquanto crime de ódio, cujo fator motivacional é a mulher ser mulher. Conforme a ONU (2019a; 2019b), no ano de 2017 foram assassinadas 87 mil mulheres no mundo e, dessas, 30 mil foram vitimadas por seus próprios companheiros. No Brasil, conforme mapa da violência publicado em 2017, 4.621 mulheres foram assassinadas, o que representa 12,6 mortes por dia, uma taxa de 4,6/100 mil mulheres; o mapa da violência que contém os dados do Brasil referentes ao ano de 2017 fora publicado em 2019 e pode-se perceber uma elevação considerada de morte 4.936, representando 13,52 assassinatos de mulheres por dia, numa taxa de 4,9/100 mil (Waiselfisz, 2015; Cerqueira *et al.* 2016, 2017, 2018, 2019).

Portanto, os índices apresentados acima revelam grave problema social de interesse não apenas para as mulheres, mas para toda sociedade. Passaremos a apresentar os resultados da pesquisa realizada que demonstra a ocorrência deste o fenômeno no estado da Bahia, características específicas da realidade de uma fatia do Brasil que é a Bahia.

## Resultados e Discussões

No período de 2017 a 2021, segundo dados recebidos da Secretaria de Segurança Pública da Bahia, SSP- BA, ocorreram 457 feminicídios no Estado e, desses, 30 mulheres não tiveram suas idades registradas e 04 mulheres foram mortas em idade superior ao limite para o cálculo do APVP. Na tabela 1 pode-se verificar características importantes do feminicídio na Bahia por faixa etária durante o quinquênio 2017 a 2021. Pode-se observar (Tabela 1) que o número de casos de feminicídio ocorrem em mulheres jovens, idades entre 20 a 40 anos representando um percentual de 61% do total de feminicídios

**Tabela 1-** Características dos feminicídios na Bahia por faixa etária e raça no período de 2017 a 2021

Características	Nº	%
<b>Idade/faixa etária*</b>		
11 a 19	45	10,6
20 a 30	124	29,3
31 a 40	134	31,7
41 a 50	88	20,8
51 a 60	20	4,7
61 a 70	12	2,8
Acima de 74	04	0,9
<b>Raça **</b>		
Branca	80	17,5
Parda/preta	377	82,5

<b>Suspeito do Crime***</b>		
Companheiro	173	37,9
Ex Companheiro	245	53,6
Filho	2	0,4
Não identificado	37	8,1
<b>Feminicídios/Ano</b>		
2017	74	16,2
2018	76	16,6
2019	101	22,1
2020	113	24,7
2021	93	20,5
<b>Taxa de Feminicídios/Ano</b>		
2017	1,17	
2018	1,35	
2019	1,93	
2020	2,04	
2021	1,65	

**Fonte:** Autora /a partir de dados da SSP/BA

\*30 mulheres não foram incluídas por falta da informação de suas idades

\*\*Considerou-se o total os feminicídio 457

\*\*\* Dados advindo das mídias de notícia locais

Em relação à raça observa-se que a mulher negra/parda representa uma maioria esmagadora no número de casos de feminicídio no Estado da Bahia, tal dado corrobora com estudos publicados no Mapa da Violência, o qual destacou que apesar do número de feminicídios entre mulheres brancas no Brasil ter diminuído em 9,8%, o número de casos entre mulheres negras aumentou em 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 casos registrados (Jacobo, 2017). Em outro estudo, publicado pelo IPEA, Atlas da Violência (2019), o feminicídio no país também se mostrou cada vez maior para as mulheres negras, atingindo taxa de 5,6/100.000 em 2017, contra 3,2/100.000 para mulheres brancas no mesmo ano. Os feminicídios ocorridos na Bahia no período do estudo são, em sua maioria (91,7%) tipificados como feminicídio íntimo, ou seja, aquele cuja vítima tem um vínculo afetivo ou de parentesco entre agressor (Romero, 2014). Conforme advogam Meneghel e Portella (2017), os feminicídios ocorrem habitualmente em resposta ao regime patriarcal no qual as mulheres estão e se mantêm sob o controle dos homens, sejam estes companheiros, ex-companheiros, familiares ou até mesmo desconhecidos não por que o agressor possui uma patologia, mas pelo desejo de posse das mulheres e muitas vezes por culpabilização das mulheres por não cumprirem os papéis de gênero designados pela cultura.

Outro fato que nos chama a atenção na tabela acima é que em 53,6% dos casos de feminicídio serem realizados por ex-companheiros, o que nos leva a inferir que se fazem necessários políticas públicas de apoio a esta mulher, pois a mesma já se distanciou do parceiro abusivo buscando se desvincular da violência que sofria, mas, infelizmente, não teve de fato sua segurança garantida. Por falta de dados não sabemos informar quantas destas mulheres haviam denunciado seu ex-parceiro, se possuíam ou não medida protetiva em vigor. O que se sabe é que foram vitimadas por uma morte precoce e que cabe ao estado tomar providências para que outras mulheres não tenham o mesmo destino. A tabela também revela uma elevação constante no número de casos de feminicídio na Bahia, sendo que o pico desta elevação se deu no ano de 2020, estando 34,51% maior que o número de assassinatos de mulheres registrados em 2017. Estudos realizados por Meira *et al* (2023) revelaram que no período de 1980 a 2019 a taxa de homicídios de mulheres no Brasil aumentou 31,46%.

Entretanto, ao calcular a taxa de feminicídios na Bahia no período deste estudo, tomando por base os números de homicídios ocorridos no Estado entre 2017 a 2020, observa-se uma elevação de 42,6% na taxa de feminicídio, tendo uma queda no ano seguinte. Para fins de favorecer uma reflexão mais aprofundada a tabela 2 e o gráfico 1 apresentam um panorama do que a queda no número de casos de feminicídio de fato representam.

**Tabela 2** – Feminicídios, variação e taxa de vitimização (por 100 mil mulheres) – Bahia – 2017-2021

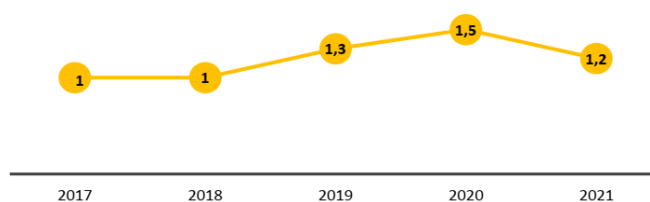
Anos	Nº	Varição
2017	-	-
2018	76	2,7%
2019	101	32,9%
2020	113	11,9%
2021	93	-17,7%

Fonte: Autora/ Bahia (2022).

Nota: Cálculos e sistematização: SSP/Siap, SEI/Distat/Coest.

Os dados oficiais na Bahia referentes a feminicídio no ano de 2021 é de 93 casos e, conforme se pode verificar na tabela 2, este número representa uma queda de 17,7% em relação ao ano de 2020. Entretanto, ao observarmos que no ano de 2021 foram registrados 427 homicídios de mulheres, 93 casos de feminicídios representam 21,8%, o que significa dizer que na Bahia, no ano de 2021, uma em cada cinco mortes de mulheres foi em virtude da violência de gênero. Ao analisarmos a taxa de vítimas de feminicídio na Bahia no período de estudo, conforme gráfico 1

**Gráfico 1: Taxa de vitimas por feminicídios a cada 100 mil mulheres – Bahia – 2017-2021**



Fonte: Bahia (2022).

Nota: Cálculos e sistematização SSP-BA/SIAP e SEI/Distat/Coest.

Observa-se que no ano de 2020, com a pandemia assolando o país e por conta disso as medidas para prevenção e controle da doença se instituiu o isolamento social, todos deveriam ficar em casa, com isso acentuou ainda mais a vulnerabilidade da mulher, haja vista que é em casa que as mulheres mais sofrem violência e, no isolamento social, elas foram literalmente forçadas a conviver com seu agressor aumentando a chance e a frequência das violências (Alencar *et al.*, 2020; Marques *et al.*, 2020). Conforme destaca Bueno *et al* (2021) este período de confinamento elevou o número de casos de violência contra mulher em 51%, e, considerando o referendado por Meneghel e Portella (2017) ao entender que o feminicídio representa o ápice de um *continuum* de atos violentos sofridos pelas mulheres, esta pode ser a

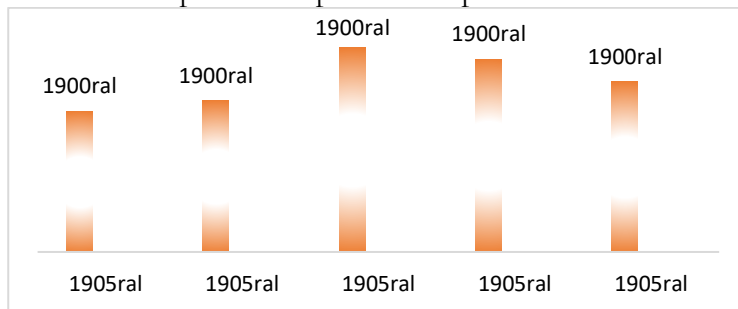
explicação para o aumento no número de casos de feminicídios neste período. Os dados apresentados revelam um cenário perigoso de violência a qual as mulheres baianas encontram-se expostas, sujeitas, os mesmos ainda não refletem de fato o real cenário do fenômeno dos feminicídios na Bahia. Tal afirmação tem por base o fato de que a SSP-BA disponibilizou para esta pesquisa informações dos casos de feminicídios cujos inquéritos já se encontravam concluídos, diversas outras mortes de mulheres por questões de gênero ainda estão sob investigações e, portanto, não aparecem nestes dados acima.

Entretanto, é importante destacar que os dados que ora estamos a discutir mesmo que ainda incipientes, que necessitem de melhores informações, representam uma vitória advinda da lei no 13.104, de 9 de março de 2015 promulgada para incluir, no Código Penal Brasileiro, o feminicídio como uma circunstância qualificadora do crime de homicídio, incluindo o feminicídio no rol dos crimes hediondos. A citada lei favoreceu, nestes seis anos de sua instauração, a percepção e distinção do feminicídio em relação a outros tipos criminais que assolam mulheres independentes das questões de gênero. Mas vem sendo um processo lento haja vista que, no anuário estatístico da Bahia, apenas a partir do ano de 2019 houve a separação dos casos de feminicídio dos demais crimes de homicídio ocorridos no Estado. No Brasil e na Bahia o cenário das mazelas contra as mulheres vem se mantendo num continuum (Meneghel; Portella, 2017), permanecendo o mesmo de anos de história envolvendo a perpetuação constante das violências contra as mulheres:

A violência contra as mulheres por razões de gêneros é histórica e tem um caráter estrutural, que se perpetua devido à sua posição de subordinação na ordem sociocultural patriarcal. Tal relação de poder, baseada em padrões de dominação, controle e opressão, leva à discriminação, ao individualismo, à exploração e à criação de estereótipos, os quais são transmitidos de uma geração para outra e reproduzidos tanto no âmbito público (governo, política, religião, escolas, meios de comunicação), como no âmbito privado (família, parentes, amigos). A partir de condições históricas, são naturalizadas formas de discriminação contra a mulher e geradas práticas sociais que permitem ataques contra a sua integridade, desenvolvimento, saúde, liberdade e vida (Gebrim; Borges, 2014, p. 59).

No Gráfico 2, abaixo, os APVPs são ilustrados em termos das variações ocorridas nos anos desse estudo,

**Gráfico 2-** APVPs em percentual por ano no período de 2017 a 2021 na Bahia



Fonte: Autora/SSP-BA (2023)

Ao trabalhar com o indicador APVP por feminicídio na Bahia observamos uma perda de 16.932,3 anos de vida em decorrência de uma morte precoce e violenta. Apesar de saber que no período do estudo ocorreram 457 casos de feminicídio, o universo utilizado para

cálculo do APVP foi de 423 visto que a SSP/B deixou de informar as idades de 30 mulheres e, além disso, o indicador utilizou a idade superior 74,6 anos, quatro mulheres foram mortas após esta idade portanto não puderam fazer parte do cálculo para esse indicador.

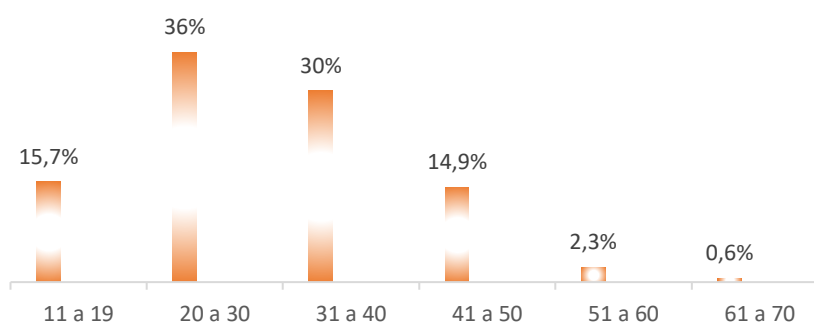
**Tabela 3:** APVP por Feminicídio na Bahia por faixas etárias no período de 2017 a 2021

Características	ai <sup>9</sup>	di <sup>10</sup>	APVP
Idade/faixa etária*			
11 a 19	59,1	45	2659,5
20 a 30	49,1	124	6088,4
31 a 40	38,6	134	5172,4
41 a 50	28,6	88	2516,8
51 a 60	19,6	20	392
61 a 70	8,6	12	103,2

Fonte: Bahia (2023).

O feminicídio representa o extremo da violência contra mulher e é de fato violação dos direitos da mulher à vida. Neste estudo observa-se que mulheres em idade fértil<sup>11</sup> representam a maioria dos casos 391 (92.43%), representando uma perda de 16.437,1 aos de vida potencialmente perdidos por feminicídio. Para melhor detalhamento observa-se o gráfico 2.

**Gráfico 3:** Percentual de APVP por feminicídio por faixas etárias na Bahia no período de 2017 a 2021,



Fonte: Autora SSP, BA 2023.

Trata-se de informação importante e que pode sensibilizar os formuladores de políticas públicas da necessidade mais que urgente de direcionar ações visando o combate mais persistente, incisivo e constantes à violência contra mulher. Este indicador estima o número de anos que podem se constituir em subsídios relevantes para a discussão das perdas econômicas acarretadas por esses óbitos, perdas sociais, culturais, da estrutura básica da sociedade das famílias, especialmente tendo em vista que eles se concentram, sobretudo, na população adulta jovem, em idade potencialmente ativa, que tem direitos inclusive a estar vivo e fazer a diferença na sociedade na qual se encontra inserida.

<sup>9</sup> ai = anos de vida restantes até a idade limite, quando as mortes ocorrem entre as idades i e i+1.

<sup>10</sup> di = número de mortes entre as idades i e i+1

<sup>11</sup> O termo Mulher em Idade Fértil (MIF), no Brasil, corresponde à faixa etária de 10 a 49 anos (Brasil, 2006)



O assassinato de mulheres é habitual no regime patriarcal, no qual elas estão submetidas ao controle dos homens, quer sejam maridos, familiares ou desconhecidos. As causas destes crimes não se devem a condições patológicas dos ofensores, mas ao desejo de posse das mulheres, em muitas situações culpabilizadas por não cumprirem os papéis de gênero designados pela cultura. As violências contra as mulheres compreendem um amplo leque de agressões de caráter físico, psicológico, sexual e patrimonial que ocorrem e num *continuum* que pode culminar com a morte por homicídio [...] (Meneghel; Portella, 2017, p. 3078-3079).

O feminicídio é um crime hediondo, crime contra a dignidade do sexo feminino, independentemente da idade ou etnia (Raça e Cultura), o qual deve ser visibilizado em toda sociedade; as violências constantes a que as mulheres encontram-se expostas devem ser trazidas à luz, ao não silêncio, para assim reduzir a face letal desta violência. As mulheres, assim como os homens, têm direitos à viverem, ter e participar de uma família, escolher ter ou não filhos, viver à sua maneira, sem nenhum impedimento.

## Considerações Finais

O estudo teve como objetivo caracterizar, através do Indicador Anos Potenciais de Vida Perdidos, as mortes de mulheres por feminicídio na Bahia no período de 2017 a 2021. Bem como discutir sobre gênero, aspectos qualificadores da violência de gênero e feminicídio; demonstrar o perfil das mortes de mulheres por feminicídio na Bahia no período de 2017 a 2021 e comparar, por ano, os APVP por feminicídio na Bahia no período deste estudo.

É possível perceber que apesar das conquistas dos movimentos feministas, que mobilizaram as comunidades nacional e internacional para reconhecerem a problemática da violência contra mulher por questões de gênero como uma grave violação dos direitos humanos das mulheres, se faz necessário compreender que a dinâmica de violência que culmina no assassinato por questão de gênero é resultado de uma estrutura social que produz homens e mulheres a partir de uma matriz desigual de gênero.

Os principais resultados apontam uma tendência de crescimento no número de casos de feminicídios no Estado da Bahia, ao calcularmos a taxa de homicídios no Estado no período de 2017 a 2020, observou-se uma elevação de 42,6% na taxa de feminicídio, tendo uma queda no ano seguinte quando se observa 427 homicídios, destes 93 casos foram classificados como feminicídio, representando assim 21,8%, o que significa dizer que uma em cada cinco assassinatos de mulheres na Bahia acontecem por questões de gênero. Para explicar estes resultados, apresentamos algumas hipóteses: a) Lei 13.104/2015, conhecida como a lei do feminicídio, que qualifica o crime fora apreendida pela polícia civil e com isso vem sendo possível uma melhor qualificação desta tipologia criminal, facilitando sua notificação adequada; b) aumento no número de casos de violência contra mulher e consequentemente aumento no número de casos de feminicídio. Entretanto, estas inferências ainda não temos possibilidade de responder adequadamente visto que a lei do feminicídio ainda é muito recente e carecemos de mais tempo para dar um retorno efetivo a estas questões. Os resultados apontaram que os números de casos de feminicídio ocorrem em mulheres jovens, com idades entre 20 a 40 anos, representando um percentual de 61%

do total de feminicídios. Destas mortes, observou-se que 92,43% (391 casos) eram de mulheres em idade fértil. Em relação à raça, observou-se que a mulher negra/parda representa uma maioria esmagadora no número de casos de feminicídio no Estado, ou seja, 82,5%. Os feminicídios ocorridos na Bahia no período do estudo foram classificados como feminicídio íntimo 91,7%, aqueles realizados por parceiros ou familiares.

No período de 2017 a 2021, os dados disponibilizados pela Secretaria de Segurança Pública da Bahia SSP- BA, revelaram a ocorrência de 457 casos de feminicídios no Estado; como necessitávamos da data de nascimento e da morte para saber a idade da mulher no momento em que foi assassinada, dados de 30 mulheres não foram utilizados para fins de cálculo do indicador APVP. O resultado do APVP revelou uma perda de 16.932,3 anos de vida de mulheres em decorrência de uma morte precoce e violenta, o feminicídio. Os resultados deste estudo revelam o cenário perigoso de violência a que se encontram expostas as mulheres baianas, entretanto, o cenário aqui exposto não revela, ainda, a realidade do estado, visto que ainda se encontram em andamento inquéritos e investigações que ainda não foram concluídas.

## Referências

ALMEIDA et al. Anos potenciais perdidos por acidentes de transporte no Estado de Pernambuco, Brasil, em 2007. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**. Brasília, v.22, n. 2, jun., p. 235-242, 2013.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo: FBSP, ano 15, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2021.

ANUÁRIO DE SEGURANÇA PÚBLICA DA BAHIA. Salvador: SSP, v. 2, 2021.

Disponível em:

[https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/anuario\\_estatistico/anuario\\_de\\_seguranca\\_publica\\_da\\_bahia\\_2021.pdf](https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/anuario_estatistico/anuario_de_seguranca_publica_da_bahia_2021.pdf). Acesso em: 4 mar.2021.

ARAÚJO, Edna Maria de; COSTA, Maria da Conceição N.; HOGAN, Vijaya K; MOTA, Eduardo Luiz Andrade; ARAÚJO, Tânia Maria de; OLIVEIRA, Nelson Fernandes de. Diferenciais de raça/cor da pele em anos potenciais de vida perdidos por causas externas. **Revista de Saúde Pública**, v. 43, n. 3, p. 405-412, 2009.

BAHIA. Secretaria da Segurança Pública – SSP-BA. **Registros de boletins de ocorrência (BO): homicídios de mulheres**. Salvador: SSP, 2022. Arquivo em Excel.

BARROS, Francisco Dirceu. **Feminicídio: controvérsias e aspectos práticos**. São Paulo: JH Mizuno, 2019.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo**. A experiência Vivida. Tradução Sérgio Millet, Difusão Européia do Livro, 1967.

BLAY, Eva Alterman. **Assassinato de mulheres e Direitos Humanos**. São Paulo: USP, Editora 34, 2008.

BRASIL. **Lei n. 13.104**, de 9 de março de 2015. Tipifica o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Estudo da mortalidade de mulheres de 10 a 49 anos, com ênfase na mortalidade materna**: relatório final. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2006.

BRITO, Cláudia. **Avaliação do tratamento à paciente com câncer de mama nas unidades oncológicas do Sistema Único de Saúde no Estado do Rio de Janeiro** [Dissertação de Mestrado]. Rio de Janeiro, RJ: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz; 2004.

CAMARGO, Antonio Benedito Marangone. **Mortalidade por causas externas no Estado de São Paulo e suas regiões**. 2002. Tese (doutorado) - Faculdade de Saúde Pública, Departamento de Epidemiologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMPOS, Carmen Hein de. Feminicídio no Brasil: uma análise crítico-feminista. **Sistema Penal & Violência**, Porto Alegre, v. 7, n° 1, p. 103–115, jan./jun., 2015.

CERQUEIRA, Daniel (Coord.). **Atlas da Violência 2018**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2018.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (Coords.). **Atlas da Violência 2019**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

CERQUEIRA, Daniel et al (Coords.). **Atlas da Violência 2017**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017.

CERQUEIRA, Daniel *et al* (Coords.). **Atlas da Violência 2016**. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea): Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2016.

Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Las mujeres frente a la violencia y la discriminación derivadas del conflicto armado en Colombia**. Washington: CIDH, 2006.

CORRÊA, Mariza. **Morte em família**: representação jurídica de papéis sociais. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREGOSO, Rosa–Linda; BEJARANO, Cynthia. **Introducción**: una cartografía del feminicidio en las Américas. *In*: FREGOSO, Rosa–Linda (coord). **Feminicidio en América Latina**. México: UNAM, Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2011.

GALTUNG, Johan. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**, 27, 3: 291-305, 1990.

GARCÍA–DEL MORA, Pauline. Transforming Feminicidio: Framing, Institutionalization, and Social Change. **Current Sociology** v. 64, n. 7, p. 1017-1035, 2015.

GOMES, Ana Paula Portela Ferreira. **Como morre uma mulher?** configurações da violência letal contra mulheres em Pernambuco. 2014. 394f. Tese de (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife/Pernambuco. 2014.

HUNGRIA, Nelson. **Comentários ao Código Penal**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, v. 5, p. 227, 1958.

HUZIOKA, Liliam Litsuko. Diálogos de gênero sobre feminicídios: um olhar sobre o tratamento moral e jurídico ao uso do poder de matar, reivindicações ativistas pela responsabilidade estatal e articulações estratégicas pela vida das mulheres. **Revista InSURgência**. Brasília, ano 3, v.3, n.2, 2017.

MELLO, A. R. de. **Feminicídio: uma análise sociojurídica da violência contra a mulher no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: LMJ Mundo Jurídico, 2017.

MONTEBELLO, Marianna. A proteção internacional aos direitos da mulher. **Revista da EMERJ**, v.3, n.11, 2000.

MENEGHEL, S. N.; PORTELLA, A. P. Feminicídios: conceitos, tipos, cenários. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 3077-3086, set. 2017. Disponível em: Acesso em: 15 dez. 2023.

MENEGHEL, S. N. Femicídio/Feminicídio. 5. *In*: FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela N. (org.). **Dicionário Feminino da Infâmia**. Acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro, RJ: Ed. FIOCRUZ, 2015. p. 148.

MILAGROS, María Rivera Garretas. La violencia contra las mujeres no es violencia de género, Duoda, **Revista de Estudios Feministas**, 21: 37-42. 2001.

MONEY, John: *Man & Woman, Boy & Girl*, Johns Hopkins University Press: Baltimore MD, 1972 (ed. espanhola: *Desarrollo de la sexualidad humana*, Morata, Madrid 1982).

ONU – Organização das Nações Unidas. Escritório da ONU alerta para homicídios 117 de mulheres cometidos pelos próprios parceiros das vítimas. 2019a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/escritorio-da-onu-alerta-para-homicidios-de-mulherescometidos-pelos-proprios-parceiros-das-vitimas/> Acesso em: nov. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. Pelo menos 87 mil mulheres assassinadas em 2017, sobretudo em El Salvador e Ásia. 2019b. Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/observador.pt/2019/11/25/onu-pelo-menos-87-milmulheres-assassinadas-em-2017-sobretudo-em-el-salvador-e-na-asis/amp/>. Acesso em: nov. 2022.

ONU MULHERES. La violencia de género es una de las violaciones más generalizadas de los derechos humanos en el mundo. Disponível em: <https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PASINATO, W. “Feminicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. **Cad. Pagu**, São Paulo, n. 37, p. 219-246, jul.-dez. 2011.

PASINATO, Wânia; SANTOS, Cecília MacDowell. Mapeamento das Delegacias da Mulher no Brasil. **Núcleo de Estudos de Gênero Pagu**, UNICAMP, Campinas, 2008.

PEREIRA, MG. **Epidemiologia: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan; 2008

PENHA, Maria da. **Sobrevivi...posso contar**. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

PIOSIADLO, L.C.M; FONSECA, R.M.G.S da; GESSNER, R. Subalternidade de gênero: refletindo sobre a vulnerabilidade para violência doméstica contra a mulher. **Esc. Anna Nery**, v.18, n.4, p. 728-733, 2014

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Max Limonad, 3ª ed.,1997, p. 140.

RADFORD, Jill; RUSSEL, Diana E. H. **Femicide: The Politics of Woman Killing**. Twayne: New York, 1992.

RADL- PHILIPP, Rita Maria. violencia de xenero y violencia contra las mulleres.Aspectos epistemolóxicos- teóricos e históricos. **Revista: Encrucillada: Revista galega de pensamento cristián**. Vol 37, n.181, p. 5-23, 2013.

RADL- PHILIPP, Rita Maria. Medios de comunicación y violencia contra las mujeres. Elementos de violencia simbólica en el medio televisivo. **Revista Latina de Sociología**, nº 1: 156-181, 2011. Disponível: <http://revistalatinadesociologia.com> Acesso: 26 jan. 2024.

RADL- PHILLIP, Rita Maria. Educação e direitos humanos: contribuições para o debate. **Cadernos Cedes**, nº. 81, maio-agosto 2010, pp. 135-155

REICHENHEIM, M.E.; WERNECK, G.L. Anos potenciais de vida perdidos no Rio de Janeiro, 1990. As mortes violentas em questão. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.188-98, 1994.

SAFFIOTI, H. I. B. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, v.12, 1996, p. 157-163.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani; ALMEIDA, Suely. **Violência de Gênero: poder e impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAMIRA, Bueno (Coord.). **Violência contra as mulheres em 2021**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p.71-99, 1995.

SEGATO Rita Laura. Femigenocidio y feminicidio: una propuesta de tipificación. **II Encuentro Mesoamericano de Estudios de Género y Feminismos**. Ciudad de Guatemala: 4-6 mayo 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/HerramientaBuenosAires/2012/no49/10.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

STOLLER, Robert: Sex and Gender: **On the Development of Masculinity and Femininity**, Science House, New York City, 1968.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é Violência contra a Mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

WASELFISZ, Julio Jacobo (Coord.). **Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, DF: FLACSO Brasil, 2015.

WASELFISZ, Julio Jacobo (Coord.). **Mapa da Violência 2013: Mortes Matadas por Armas de Fogo**. Brasília, DF: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA/FACSO, Brasil, 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo (Coord.). **Mapa da Violência 2012: atualização: homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília, DF: Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos (CEBELA/FACSO, Brasil, 2012.

WATANABE, Alessandra Nardoni; ALMEIDA, Dulcielly Nóbrega de; PERLIN, Giovana Dal Bianco, VOGEL, Luiz Henrique. **Violência contra a mulher**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020.

# XI

## POSICIONAMENTOS DE PROFESSORES PARA LIDAR COM VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA ESCOLA: UM RECORTE DE DUAS PESQUISAS DE CAMPO

*Tânia Lúcia dos Santos Souza  
Artur de Oliveira Neto  
Maria de Fátima de Andrade Ferreira*

### Introdução

Este texto é um recorte de duas pesquisas de mestrado em Ensino que tem como foco a violência de gênero e o posicionamento de professores para lidar com essa questão na escola e foram realizadas em ambiente natural, tendo o pesquisador como um instrumento fundamental, utilizando-se de múltiplas fontes de dados e empregou diferentes estratégias de investigação, métodos de coleta, análise e interpretação de dados, recorrendo à abordagem quali-quantitativa de análise, através da observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática, entrevistas semiestruturadas, conversas informais e análise da percepção e narrativas de professores e alunos sobre o tema.

A primeira, realizada na Escola Rural Pública Municipal Girassol, em Vitória da Conquista, BA<sup>1</sup>, analisou narrativas de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a criação da Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021 (Brasil, 2021), que inclui conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e, especificamente, sobre este tipo de violência nos espaços/cotidiano da ERPMG, observando o que pensam/falam/dizem as interlocutoras da pesquisa sobre proposta/ação/estratégias e práticas pedagógicas, formação profissional e tomadas de decisão da escola (direção e coordenação pedagógica) a respeito dessas questões. E a segunda tratou da violência de gênero, tendo como foco principal, a LGBTQIA+fobia e analisou a percepção de professores e alunos do ensino médio do Centro Estadual de Educação Profissional em Biosauúde e Segurança, sediado no Sul da Bahia - CEEPBS<sup>2</sup>, sobre relações de interações e sociabilidades entre alunos/as no cotidiano escolar, observando o que dizem/falam/pensam os professores/as e alunos/as sobre os termos homossexualidade, gênero, sexualidade, preconceitos, discriminação e brincadeiras em torno de alunos/as que são ou parecem ser homossexuais/transsexuais, além de observar de que modo a escola busca (ou não) combater a LGBTQIA+fobia no espaço escolar.

---

<sup>1</sup> SOUZA, Tânia Lúcia dos Santos. **Narrativas de Professores sobre Violência Contra Mulheres na Escola Rural Girassol, Vitória da Conquista, BA**. 2023. 226f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, Vitória da Conquista-BA, 2023

<sup>2</sup> OLIVEIRA NETO, Artur de. **Percepção de professores e alunos do ensino médio sobre LGBTQIA+fobia no Centro Estadual de Educação Profissional em Biosauúde e Segurança, Sul da Bahia**. 2023. 291f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, Vitória da Conquista-BA, 2023.

A escola é definida aqui como um espaço de construção e reconstrução de saberes, mas também um lugar que reproduz práticas e comportamentos do cotidiano familiar e social, onde os professores e outros profissionais da escola expressam a sua forma de pensar, através de suas falas ou ações, inclusive no que se refere à prática da violência que pode ser praticada por qualquer agente do espaço escolar e de diferentes formas. Esse é um tema que merece atenção, uma vez que é um fenômeno de origem social para o qual é necessário buscar ações de combate e prevenção e a implementação de políticas públicas que culminem em melhorias na convivência e nas relações humanas dentro do espaço escolar.

Ferreira (2013) lembra que violência no cotidiano da escola não é um problema novo. É um fenômeno que se torna cotidianamente mais complexo, de difícil definição. Assim, a violência é um fenômeno plural, complexo, e se diversifica em diferentes espaços da sociedade e, “a cada dia, aumenta a insegurança e o imaginário do medo nos ambientes de aprendizagens e convivência escolar, em decorrência do descontrole da violência que invade de forma perversa e se instala na escola, afetando alunos e professores, sem precedentes (p. 28718). Para a autora, a escola deve, de modo pertinente, assim como pesquisadores, educadores e grupos sociais, buscar alternativas para compreender, prevenir, enfrentar, inibir e/ou combater esse fenômeno no espaço escolar, pois, quando a escola mostra essa preocupação, os resultados de suas ações, certamente, vão refletir nas relações entre alunos/as e com outros segmentos nos espaços sociais.

Para Saffioti (2001, p. 115), violência de gênero “é uma ação que afeta a vítima em sua saúde física, psicológica ou na sua vida sexual, na esfera pública ou privada” e, entre as várias formas de violência, a violência contra mulheres não é algo recente, mas foi construída historicamente, a partir de relações de dominação do sexo masculino sobre o feminino e como forma de evitar o empoderamento das mulheres. Assim, a violência de gênero contra meninas e a LGBTQIA+fobia têm se tornado uma preocupação constante de educadores, pesquisadores e setores da sociedade civil organizada. Afinal, a violência no espaço escolar se manifesta de diferentes maneiras e, por essa razão, muitas vezes, a escola não consegue diferenciar uma forma de violência de outra, por exemplo, diferenciar o *bullying* da prática da violência de gênero contra as meninas. Contudo, tanto o *bullying* como a violência de gênero partem do princípio do desrespeito ao outro que se manifesta por meio da quebra de regras, da não aceitação do outro, e culmina em violência física, psicológica ou verbal. Sendo que a violência de gênero é praticada com o intuito de impor o masculino sobre o feminino e fenômeno é uma aversão irreprimível, repugnante, causa medo e ódio produzidos por pessoas/grupos contra homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais.

A violência de gênero contra meninas no ambiente escolar ainda conta com certa “invisibilidade”, porquanto a escola, muitas vezes, não identifica essa violência como de gênero, mas apenas uma briga entre alunos. Na Escola Rural Pública Municipal Girassol - ERPMG foi possível perceber, através das análises das narrativas e das entrevistas, que os professores sempre consideram essa atitude apenas como desrespeitosa, mas sem associar à misoginia ou à questão do gênero. Como também, no Centro Estadual de Educação Profissional em Biosaúde e Segurança – CEEPBS, os resultados indicam que é necessário maior atenção da escola com relação à violência de gênero, especificamente com a LGBTQIA+fobia, entre alunos nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a escola precisa desenvolver um trabalho socioeducativo com alunos e promover formação continuada de professores, para que sejam sensibilizados e tenham conhecimento sobre essa questão e,



assim, tenham condições necessárias para buscar estratégias no combate a estereótipos, (pre)conceitos, discriminação de diversidade sexual no seu cotidiano, além de tomar consciência sobre a relevância de abordar temas como LGBTQIA+fobia no currículo, na sala de aula e em outros espaços escolares.

Este texto foi dividido em quatro partes e esta introdução. A primeira trata de uma breve reflexão sobre gênero, patriarcado, misoginia e machismo, considerando a importância da definição desses conceitos para a compreensão do tema em questão. A segunda mostra a tríade patriarcado, educação e violência contra a mulher e homossexuais na escola e sociedade brasileira, a terceira mostra resultados sobre posicionamento de professores para lidar com essa questão no cotidiano escolar. E, por último, mostra as considerações finais e reconhece que numa sociedade em que os direitos de homens e mulheres são tratados de forma desigual, a violência de gênero se perpetua e é naturalizada, as relações sociais são estruturadas e construídas de maneira vertical, utilizando-se da questão de gênero como “instrumento de poder” e organizando-se de forma que sua prática seja considerada algo natural, produzindo desigualdades (Auaad, 2006) e a importância do posicionamento do professor para lidar com essa questão no cotidiano escolar.

Por fim, podemos concluir que, por meio desses resultados foi possível colocar em questão as interpretações das/dos interlocutoras/es das pesquisas realizadas em escolas públicas, uma rural da Rede Municipal de Vitória da Conquista, Sudoeste da Bahia e a outra, da Rede Estadual, de Educação Profissional, sediada na área urbana do município de Itabuna, Sul da Bahia, que revelam a necessidade de formação continuada de professores/as e mudanças de práticas e ações educacionais, de posicionamentos institucionais e políticos, que possam acordar para uma consciência individual, social e coletiva das lutas contra a arbitrariedade da população e de grupos sociais e religiosos que violentam, oprimem, discriminam, as populações excluídas de direitos e justiça, os de religião de matriz africana, negros, mulheres, gays e lésbicas, dentre outros grupos ainda invisibilizados e discriminados na sociedade brasileira. Precisamos, de fato, que nas futuras gerações, tenham menos discriminação, preconceitos, mortes e violências, inclusive a de gênero, por querer possuir e afirmar seus traços raciais, sua sexualidade, sua religião, sem fobias e temor, em que possam encontrar uma sociedade mais justa, humana e de iguais em direitos e justiça, condição humana, cidadania.

## **Gênero, patriarcado, misoginia e machismo: alguns apontamentos**

Para tratar da violência de gênero se fez necessário uma definição de conceitos, dentre eles, o conceito de gênero, patriarcado, misoginia e machismo, quando e por que razão esses conceitos foram criados e a necessidade de discutir sobre esse tema.

O psicanalista norte-americano Robert Stoller (1924-1991) foi o primeiro a utilizar o conceito de “gênero”, em 1968. A princípio, o termo era utilizado por estudiosos da psicanálise em estudos sobre sexualidade, mas o termo passa a ser destaque ao ser absorvido pelas Ciências Sociais e, a partir dos anos 1970, foi utilizado pelo movimento feminista para entender como se constroem as relações sociais estabelecidas por homens e mulheres, baseadas no sexo (masculino/feminino) na sociedade patriarcal. A partir desse conceito, as feministas buscavam explicar e entender como as sociedades se organizavam com base na divisão dos sexos para criar desigualdades e justificar as diferenças entre homens e mulheres

no que se refere a direitos. Com o avanço dos estudos de historiadoras e cientistas sociais, o conceito de gênero passa a ser mais amplo, deixa de basear-se apenas no biológico e de ser entendido apenas como a divisão de homem/mulher e começa a ser tomado como uma construção histórica e social e que abrange relações sociais e exercício do poder.

Para Ferreira e Santana (2020b), a discussão sobre o conceito de gênero não é uma tarefa simples, é um termo complexo, de difícil definição e em contínua construção, por isso, é um exercício complexo porque se encontra emaranhado em outros conceitos. E afirma: “Observa-se que o gênero, informado pelas desigualdades sociais, pela hierarquização entre as categorias de sexo e, até mesmo, pela lógica da complementariedade, provoca violências” (p. 34). A historiadora Joan Scott (1995) define o termo como uma categoria de análise histórica e social que ultrapassa as explicações com base no fator biológico e a definição de gênero se divide em duas partes que, ao mesmo tempo, se dividem e se interrelacionam:

Minha definição de gênero tem duas partes e diversas subconjuntos, que estão interrelacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder (1995, p. 86).

Ao definir o gênero somente com base nas diferenças biológicas, corre-se o risco de um reducionismo ao explicar as relações entre homens e mulheres, baseado apenas no binarismo que sobrepõe o masculino ao feminino, desconsiderando todas as questões históricas e culturais sobre as quais as relações de poder foram construídas. Para Guacira Lopes Louro (2014), o conceito de gênero é uma ferramenta tanto analítica quanto política, mas também tem um caráter social relevante que não nega a questão biológica, visto que,

[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada deliberadamente a construção social histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, ou então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (Louro, 2014, p. 27-28).

Convém lembrar que gênero não se refere somente ao sexo nem abrange somente o feminino, mas também o masculino e, como afirma Scott, é um conceito que “ênfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade” (Scott, 1995, p.76). O conceito de gênero é, aqui, utilizado na perspectiva de abordar as relações de poder que se estabelecem quando o masculino se sobrepõe ao feminino como forma de dominação. Quanto à questão do gênero e dominação, é preciso destacar que dentro das relações de poder que se estabelecem quando um gênero domina sobre o outro, existem redes de poder que promovem diferenças e desigualdades (Louro, 2014), determinando quem é mais forte ou a quem cabe o papel social de ser o dominante ou dominado. Assim, estabelece relações baseadas em “micropoderes”, uma vez que dentro da dominação de um gênero sobre o outro há também a diferenciação de pessoas do mesmo gênero a partir das diferenças de classe social, sexualidade, raça/etnia.

A dominação e o exercício do poder ocorrem em diferentes espaços e grupos. Para Louro (2014, p. 37)

O exercício do poder pode na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia mansão de fato apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos perturbando a noção simplista e reduzida de 'homem dominante versus mulher dominada'.

Assim, mesmo entre os homens pode haver dominação de uns sobre os outros, uma “diferença entre iguais” como, por exemplo, quando um homem não se enquadra nos padrões de comportamento que é considerado essencialmente masculino, ou seja, não segue o padrão considerado hegemônico ele é discriminado por ser diferente (Louro, 2014). Ao analisar a obra “*Masculinities*” de Raweyn Connel de 1995, Carvalho (2011) classifica o gênero como uma forma de “ordenamento da prática social” e gênero está intrinsecamente ligado a outras estruturas sociais e disputas de poder. Assim, dentro de uma estrutura onde a dominação masculina é hegemônica, podem surgir diferentes masculinidades disputando o poder e estabelecendo uma série de hierarquias entre si. Como aponta a autora (2011, p. 162),

O conceito de masculinidade hegemônica nos permite entender a continuidade da dominação dos homens sobre as mulheres – não há uma feminilidade hegemônica, pois, as mulheres não detêm o poder no conjunto da sociedade. E ao mesmo tempo perceber que dentro do grupo de pessoas do sexo masculino também se estabelecem hierarquias, relações de poder, dominação, subordinação, privilégios e negociações. Nele está embutida a ideia e que a manutenção dessas relações exige um esforço permanente de convencimento, disputa e modificação de padrões, símbolos e referências, o que torna as masculinidades não apenas múltiplas a cada momento, mas também mutáveis ao longo do tempo e de diferentes contextos.

Dentro de um sistema de dominação podem ocorrer outras dominações internas que vão estabelecendo relações de poder e hierarquia não apenas do masculino sobre o feminino, mas também de uma masculinidade “forte” sobre uma masculinidade “frágil” que é exercida a partir de uma série de fatores como desemprego, pobreza, diferenças raciais, que nem sempre estão explícitas (Carvalho, 2011). Ora, se entre os homens, uma masculinidade se sobrepõe e domina sobre a outra, no que se refere às mulheres, o exercício do poder masculino vai além da dominação da feminilidade, o que existe é uma “colonização” dos corpos femininos determinando como as mulheres devem se, o que devem saber e como devem agir.

Segato (2022, p. 20), ao se referir aos homens que usam a masculinidade como forma de controle sobre o corpo feminino ao cometer um estupro, afirma que eles tornam isso um espetáculo, uma vez que “O espetáculo da masculinidade é a capacidade do controle como forma de poder” para mostrar a sua capacidade de dominação. Essa dominação tem como base o patriarcado que se constituiu a partir da “matriz colonial de poder” que desde os tempos coloniais até a atualidade regulam as relações sociais controlando a economia, a autoridade, o conhecimento, a subjetividade e exerce controle sobre as relações de gênero (Mignolo, 2008).

No patriarcado as relações de poder e dominação dos homens sobre as mulheres parte do princípio da superioridade do masculino sobre o feminino e, uma vez que os homens são superiores às mulheres, devem dominá-las. O patriarcado não surge como um exercício de poder por um acaso da natureza, mas é uma construção histórica que encontra na religião e nas tradições, a base para sua existência.

Segato (2022, p. 39) define patriarcado como “uma ordem política, a ordem política mais arcaica, que se apresenta mascarada sob um discurso moral e religioso”. Assim, se estabelece a ideia de que essas relações de poder sempre existiram e, uma vez que os homens acreditam que podem dominar as mulheres, buscam exercer esse poder. bel hooks (2022) recorda que os homens se beneficiam das vantagens do patriarcado e em troca, devem corresponder à exigência desse sistema de dominação controlando e explorando as mulheres e, caso seja necessário, se utilizam da violência para a manutenção do patriarcado. Romfeld (2020) explica que, apesar de todas as mudanças que possam ocorrer e de nos considerarmos uma sociedade moderna, o machismo e o patriarcalismo se mostram presentes nessa sociedade, uma vez que estão enraizados em nossa mentalidade. Além disso,

Ao contrário do que pode parecer, o machismo, a cultura patriarcal e a falaciosa inferioridade feminina não são termos anacrônicos, relativos a épocas remotas ou superadas. Trata-se de ideias fundadas na desigualdade entre os sexos, que durante séculos, apoderaram-se organicamente de nossa mentalidade (2015, p. 220).

Romfeld (2015) traz uma análise importante da sociedade atual, destacando que, apesar de todos os avanços sociais que tivemos nos últimos séculos, a mentalidade patriarcal ainda é predominante e, sob a égide do homem como o mais forte, provedor e responsável por cuidar da família, o machismo e a misoginia se impõem como verdades absolutas e inquestionáveis, tornando os laços familiares e afetivos em uma relação de dominação do masculino sobre o feminino. Na sociedade patriarcal, esse é o modelo de família vigente que é considerado “ideal” e que, desconsiderando a afetividade, se firma na garantia do exercício dos papéis sociais estabelecidos para serem desempenhados por homens e mulheres no casamento. A centralidade do casamento está na figura do pai como provedor, chefe de família, aquele que é munido de força e vigor viril, enquanto à mulher cabe o papel de mãe e esposa dócil e submissa, “naturalmente” apta para administrar o lar e a cuidar dos filhos e que dará ao homem futuros herdeiros dos bens econômicos e materiais. Assim, estabelecidos os papéis sociais a serem desempenhados na família patriarcal, é preciso garantir que as ideias patriarcais se perpetuem e

[...] o patriarcado transforma os laços afetivos em relações de poder, as quais se consolidam na família monogâmica. Neste modelo, a centralidade da mulher cede ao domínio masculino, que exige a paternidade indiscutível de seus filhos, os quais – enquanto herdeiros diretos – entrarão futuramente na posse dos bens do pai (Romfeld, 2015, p. 219).

Nesse contexto, às mulheres cabe o dever de depender economicamente do marido, de criar os filhos seguindo esse mesmo “padrão social” de criação dos filhos: meninas devem ser criadas para serem dóceis e submissas, meninos devem ser criados para serem fortes e se imporem. Segato (2022) lembra que o patriarcado atende à lógica do capitalismo, estabelecendo uma relação de interdependência entre poder de domínio e poder econômico.

“O capitalismo necessita do patriarcado” (p. 44). Ora, uma vez que o patriarcado concentra o poder econômico quase que exclusivamente nas mãos dos homens, raramente o poder aquisitivo estará nas mãos das mulheres. Isso se reflete na exclusão ou pouca presença das mulheres em atividades que são consideradas essencialmente masculinas ou quando mulheres recebem menores salários mesmo exercendo as mesmas funções que os homens no mercado de trabalho. Ao analisar dados da Forbes e do Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2015, Romfeld (2015, p. 219) observa que,

Nesta relação de dupla submissão (simbiose entre patriarcado e capitalismo), as mulheres encontram-se claramente em desvantagem, especialmente quando se observa o último Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) – intitulado “A armadilha do gênero – Mulheres, violência e pobreza” –, segundo o qual 70% dos indivíduos pobres do planeta são mulheres. Não por um acaso, verifica-se – de acordo com a pesquisa anual realizada em 2014 pela Forbes – que entre 65 brasileiros bilionários, somente 13 deles são mulheres.

Finalmente, podemos compreender que, uma vez que o ideário patriarcal está intrinsecamente ligado ao sistema capitalista, isso traz consequências nefastas para as mulheres, não apenas no campo social e político, no que se refere à questão de direitos, mas também no campo econômico, o que as coloca em posição de desvantagem em relação aos homens, mesmo quando sua formação é superior aos homens, o que mostra o quanto essa junção é injusta e porque não dizer, é uma prática de violência contra as mulheres. Nesse sentido, apresentamos a seguir alguns apontamentos sobre o *Patriarcado, educação e violência contra a mulher e homossexuais na escola e sociedade brasileira*, procurando mostrar de que modo o patriarcado ainda se mantém na escola e nas relações sociais e educação brasileira e de que modo as consequências desse modelo perverso, estruturado com hierarquias, regras, uma série de disposições incorporadas de percepção, de narrativas, de *habitus* (Bourdieu, 2020, 2006) e espaços de luta acerca de apropriações ou redefinição de capital social que provoca desigualdades entre os indivíduos-sujeitos, por meio de estratégias subversivas, tradicionais e conservadoras, de cumplicidades e oposições binárias, que estimulam o uso da força para dominar, subordinar, assumir e tomar posições hegemônicas no campo ou se posicionar no seu interior.

## **Patriarcado, educação e violência contra a mulher e homossexuais na escola e sociedade brasileira**

As sociedades foram se construindo e reconstruindo-se ao longo da história e, a partir desse movimento, surgiram diferentes formas de organização social. Nas sociedades primitivas, a divisão entre homens e mulheres estava relacionada ao tipo de trabalho que cada um deveria exercer dentro dos grupos humanos. Com o passar do tempo, as estruturas sociais dos grupos humanos foram se modificando, alguns seres humanos foram exercendo domínio sobre outros e, entre essas formas de dominação, surge a dominação de um gênero (masculino) sobre outro (feminino).

Essa dominação exercida a partir da ideia de que o masculino se sobrepõe ao feminino, surge disfarçada por um discurso de “normalidade”, constituindo e estruturando a sociedade patriarcal, e que surgiu muito antes do capitalismo, assumindo muitas facetas,

atinge principalmente as mulheres em todos os espaços da sociedade, destacando-se a estrutura familiar, a participação na política, a divisão sexual no trabalho, a oportunidade de educação formal e escolar. Enfim, na sociedade patriarcal, os homens detêm o poder político e econômico e determinam o comportamento social de homens e mulheres, o modo de pensar e agir, baseando-se em “imagens que as sociedades constroem do masculino e do feminino” (Saffioti, 2015, p. 60). Os estereótipos que são construídos a partir dessas imagens trazem uma ideia de superioridade do masculino sobre o feminino, o que por si só já é uma violência. Entre as práticas de violência contra a mulher produzidas a partir do ideário do sistema patriarcal, podemos citar o machismo e a misoginia. Uma das características da sociedade machista é a negação dos direitos das mulheres que, além de terem seus direitos negados, são vítimas de diferentes tipos de violência (agressões físicas, sexuais e psicológicas). A violência contra mulheres e homossexuais manifesta-se de diferentes formas, é legitimada pelo patriarcado, misoginia, homofobia, machismo, autoritarismo e praticada em diferentes espaços (familiar, doméstico, ambiente de trabalho).

Para Saffioti (2013), este tipo de violência “não ocorre aleatoriamente, mas deriva de uma organização social de gênero que privilegia o masculino” e, numa sociedade em que prevalece a ideia do domínio do masculino sobre o feminino, a violência de gênero é naturalizada. No Brasil, o patriarcado se constituiu desde o processo de colonização do seu território, uma vez que o modelo de organização familiar tinha como referência a família tradicional portuguesa, que tinha na figura do pai, o chefe de família ao qual mulher e filhos deveriam ser submissos, meninos e meninas eram criados para exercerem os papéis sociais aos quais estavam destinados. Assim, a herança do sistema de organização da sociedade capitalista se apoia no sistema de hierarquia patriarcal e mantém formas de opressão, dominação-subordinação e funções de reprodução social.

Nesse processo, a vida privada se torna função atribuída exclusivamente à mulher e as atividades de reprodução da vida – vida pública, é função atribuída aos homens. Esse modelo de sociedade tem se perpetuado durante séculos e sendo reproduzido em diferentes esferas da sociedade e, entre elas, a escola. A escola atual mudou muito pouco no que se refere ao modelo patriarcal de sociedade e práticas machistas que moldaram a escola e a educação brasileira desde as suas origens e, apesar das mudanças ocorridas na sociedade brasileira, a escola e a família continuam a reforçar a ideia de que há atividades em que meninos e meninas têm aptidões diferentes ou que algumas atividades só podem ser exercidas por meninos e outras são exclusivas das meninas. No ambiente familiar, a criança aprende que meninos e meninas exercem papéis diferenciados, sejam nas tarefas domésticas, nas brincadeiras ou no modo de se comportar e qualquer comportamento que seja o oposto disso é considerado uma transgressão. Infelizmente, ao chegar à escola nem sempre essas ideias são combatidas, pelo contrário, elas são reforçadas com o estabelecimento dos chamados “papéis sociais” para meninos e meninas. Com isso, a escola reforça a desigualdade de gênero e cria outras, inclusive, entre as próprias meninas.

Carvalho (2008, 2004) considera que na escola, as ambiguidades, os conflitos, as contradições, um turbilhão de emoções e relações humanas que se apresentam nos modos de cuidado escolar como forma histórica da relação adulto-criança, nas obrigações de pais e obrigações da escola, na seleção e formas de exclusão e disciplina escolar precisam ser observadas, modificadas, inclusive nos modos que se aprende a cuidar, a conceber feminilidades, masculinidades, mulheres e homens, meninas e meninos no contexto escolar.

Ana Maria Eying e Gabriela Eying Possoli (2011) também tratam das formas de convivência e de violências nas escolas, considerando que as relações de saber-poder no currículo escolar precisam ser questionadas. Ferreira e Santana (2020b, p. 40) afirmam que, na escola, “as diferenças sexuais masculinas e femininas são construídas/reproduzidas de forma naturalizada, a partir do aprendizado social, sem nos dar conta de como essas expressões reforçam desigualdades persistentes entre mulheres, por exemplo, com destaque para as negras”. Essa postura da escola contribui para uma ideologia em que o masculino domina sobre o feminino. Como também, Ferreira e Santana (2020a), nas suas discussões sobre as condições da infraestrutura escolar, corpo docente e relações de gênero na escola de ensino fundamental, mostram que o espaço escolar precisa de atenção e compreensão de que práticas educativas bem sucedidas são aquelas que, além de gerar aprendizagem positiva, formação da cidadania e condição humana, possibilitam a melhoria das relações entre alunos (as) e professor-aluno(a), ampliando sentimentos afetivos e valores éticos, que potencializam relações interpessoais na escola.

Bourdieu (2020), em sua obra *A Dominação Masculina*, afirma que na escola prevalece a ideia de que certas funções são para meninos e outras para meninas, que meninos são mais aptos que as meninas a aprenderem conhecimentos como da área de Ciências Exatas, por exemplo, e que “os agentes do espaço escolar (professores, orientadores escolares) não costumam estimular as meninas a se interessarem por algumas áreas do conhecimento e consideram que o melhor é desviá-las ‘para seu bem’ de determinadas áreas consideradas específicas para meninos” (p.155). Assim, a escola reforça o machismo e exerce a violência de gênero contra as meninas, ainda que de forma inconsciente, o que Bourdieu (2006) chama de “violência simbólica”. Na concepção do autor, esse tipo de violência mascara as diversas formas de violência ocorridas na escola, uma vez que, por ser simbólica, nem sempre é percebida, o que torna a escola uma reprodutora da opressão de gênero, omitindo-se quando ela ocorre dentro do espaço escolar e, muitas vezes, ignorando-a. O problema é que a escola trata das questões de gênero e violência de gênero no espaço escolar, no entanto, é preciso aumentar a atenção para a necessidade de formação continuada de professores para lidar com essas questões.

Para Saffioti (2001), é de extrema importância compreender como a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constituem o caminho mais fácil e curto para legitimar a “‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, dos heterossexuais e a dos ricos” (p. 125). A heteronormatividade está no contexto e na ordem da realidade atual, por isso, precisa estar inserida no centro das discussões curriculares, devendo ser a escola uma instituição fortemente atenta a afirmação e reafirmação da promoção dos consequentes processos de heterossexualização determinada e da inclusão de normas de gênero, impondo observações sobre os corpos de todos/as. Guacira Louro(2009), em suas discussões sobre *Pedagogias da sexualidade*, capítulo do livro *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, por ela organizado, trata dessas questões, deixando a compreensão de que é preciso tomar decisões acertadas nas práticas pedagógicas, saberes docentes, modos de agir na escola e outras questões. Portanto, é importante que a escola fique atenta a essas questões e encontre estratégias à prevenção e ao combate à violência de gênero nos espaços e cotidiano escolar.

Enfim, a escola é um espaço complexo, diverso, tanto de interação social quanto de conflitos, e muitos desses conflitos são muitas vezes ocasionados por brigas durante as

brincadeiras no recreio, briga pelas cadeiras ou lugares na sala de aula e, geralmente ocorrem entre pares e são solucionados com uma conversa em sala de aula. Mas, muitos desses casos, que se manifestam e que chamam a atenção da escola, são conflitos existentes entre meninos e meninas, principalmente em relação ao tratamento dado pelos meninos às meninas como o uso de ofensas, palavrões, além de atitudes misóginas e machistas como forma de desmerecer as meninas quando elas se recusam, por exemplo, a emprestar um lápis ou outro item escolar, ou quando elas se recusam a aceitar a amizade ou as “investidas amorosas” deles. Muitas vezes as agressões dos meninos em relação às meninas se manifestam através da agressão verbal ou através de desenhos obscenos, escrita nas paredes com palavras ofensivas usando o nome dessas meninas.

## **Posicionamento de professores para lidar com violência de gênero na Escola Girassol**

A Escola Rural Pública Municipal Girassol, sediada na Zona Rural de Vitória da Conquista, BA, *locus* da pesquisa Narrativas de professores sobre violência contra mulheres, é uma escola do campo e oferta educação para populações identificadas como criadores, agricultores, extrativistas, ribeirinhos, pescadores, caiçaras, quilombolas, seringueiros. A Educação do Campo, “mais que uma prerrogativa legal dos sistemas educacionais é uma categoria, uma práxis, construída coletivamente pelos sujeitos e movimentos sociais do campo” (Martins, 2020, p. 15). Por estar em uma área rural, conforme a legislação brasileira, a ERPMG é uma escola do campo e consta assim nos dados do IBGE. As escolas do campo são definidas por Henriques *et al* (2007, p. 14),

[...] aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

Como toda escola sediada na zona rural, a ERPMG é permeada pela cultura, tradições, costumes e modos de pensar e ser de seus alunos, elementos que fazem parte tanto da comunidade em que está inserida, quanto das comunidades atendidas pela escola. Os interlocutores da pesquisa foram professores/as que atuam nas classes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), uma vez que o foco da investigação foram violências de gênero contra meninas de 11 anos a 17 anos e é na adolescência que se tornam mais latentes a maior parte das manifestações de violência de gênero na escola, como assédio e investidas “amorosas” dos meninos sobre as meninas que, muitas vezes, culminam em xingamentos ou atitudes machistas quando suas investidas são recusadas.

Trata-se de uma pesquisa na escola rural, por isso, foi preciso levar em consideração que mesmo que essa escola apresente os mesmos problemas vivenciados no ambiente escolar de uma escola urbana, que a Secretaria Municipal de Educação não tenha uma proposta específica para Educação do Campo e, assim, oferece o mesmo tipo de ensino tanto para escolas rurais quanto para escolas urbanas. Existem particularidades que diferenciam a escola rural e a urbana em vários aspectos, no que se refere à cultura e aos costumes dos moradores do campo. Apesar de existirem pais com uma cultura urbana, em boa parte das comunidades



da zona rural, há famílias que preservam tradições camponesas e têm uma cultura diferente na criação dos filhos, na construção de valores familiares, na forma de pensar e ver o mundo, que são diferentes do ambiente urbano, principalmente nas questões referentes à gênero. Levando-se, também, em consideração que no ambiente rural é possível encontrar comunidades onde muitas vezes a cultura da dominação masculina e do machismo está arraigada, a pesquisa de campo se fez imprescindível, uma vez que permitiu à pesquisadora a convivência com os interlocutores da pesquisa durante a coleta de dados, dando oportunidade de conhecer melhor a realidade dos professores, a escola campo e a comunidade onde a ERPMG está inserida.

Os nomes fictícios escolhidos para nomear os professores foram baseados em escritoras e escritores brasileiros e personagens de obras literárias. Três dos nomes masculinos (Alberto, Álvaro e Ricardo) são heterônimos do poeta português Fernando Pessoa. O professor Ricardo considerou essa tomada de decisão importante e disse: *“Isso é muito interessante, porque temos muito a dizer sobre o assunto”*. Essa foi uma fala importante, pois mostra o quanto o professor que está diariamente na escola, no “chão da sala de aula” tem muito a dizer sobre vivências, sabores e dissabores o que é a prática pedagógica, como é lidar com problemas diários que envolvem o ensino, a aprendizagem e violência, racismo, sexualidade, gênero, com a diferença na escola.

Eyng e Possoli (2011, p. 36) lembram que “o papel do educador no processo curricular é fundamental, pois “é um dos grandes artífices ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” e são os professores que fazem funcionar a “engrenagem” das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. Portanto, não se pode construir propostas pedagógicas ou currículos escolares de maneira vertical, “de cima pra baixo”, ignorando a realidade que se apresenta diariamente no cotidiano escolar, é preciso levar em consideração as vivências escolares, dar voz aos professores, aos alunos, à escola, para que possam compartilhar seus medos e anseios.

Na ERPMG foi possível observar que há predominância maior de mulheres entre os professores. Estudos e pesquisa mostram que, no Brasil, há uma “feminização do magistério” devido a maior presença de mulheres nas salas de aula da Educação Básica, mas não se pode dizer que a escola é marcada pela lógica e presença feminina, uma vez que os conhecimentos ensinados na escola foram construídos historicamente a partir da ótica masculina. Conforme Louro (2014, p. 93),

[...] é possível argumentar que, ainda que os agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino - não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de representação dos saberes) são masculinos.

Assim, para se pensar em uma educação escolar que aborda questões de gênero e relações de gênero, é preciso primeiro “quebrar” a hegemonia da dominação do masculino sobre o feminino nos espaços escolares, onde mesmo com maior presença feminina, ainda se baseiam em práticas e pensamentos machistas, o que perpassa principalmente pela formação dos professores. Sobre o posicionamento do professor para lidar com violência de

gênero na escola, durante a pesquisa foi perguntado aos professores da ERPMG se a sua formação acadêmica lhes garantiu informações adequadas para lidar com violência na escola e se sentiam preparados para lidar com questões de gênero e violência contra a mulher na escola onde atuam. Se já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar. Se, qual? Em que circunstância? As professoras Flora e Clarice afirmaram nunca ter presenciado situações de violência no espaço escolar, no entanto, a maioria afirmou ter presenciado algum tipo de violência na escola. A professora Violeta disse ter visto uma briga entre duas meninas e respondeu: Sim. Duas alunas se agrediram. Falas discriminatórias, agressões verbais e a prática de bullying foram manifestações presenciadas pelos professores Rosa Morena, Álvaro e Alberto.

- *Sim, falas discriminatórias* (Rosa Morena, 2023).

- *Sim. Verbal. Como a situação não foi extrema, resolvi em conversa* (Álvaro, 2023).

- *Sim. Agressão verbal no decorrer da aula* (Alberto, 2023).

Para Abramovay (2021), embora as agressões verbais pareçam inofensivas, além de ferirem as vítimas em suas emoções são também uma porta de entrada para outras violências, principalmente a física. A autora diz:

Embora, muitas vezes, as agressões verbais sejam compreendidas como fatos menores, “comportamentos típicos de adolescentes e jovens”, elas têm um impacto sobre o sentimento de violência experimentado por alunos, e podem ser, como se analisará mais adiante, uma das portas de violências físicas. Assim, alunos se ofendem com palavrões, apelidos, difamação, insultos, ofensas (Abramovay, 2021, p. 9).

A diferença de ideias e diferentes modos de ser e agir podem ser motivos para manifestações de violência, afirmam Murilo e Maria Flor. Para Murilo, alguns alunos são agredidos por “pensarem” a sexualidade de forma diferente ou por serem considerados mais ou menos inteligentes que os outros.

*P- Professor, você já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar? Qual e em que circunstância?*

*R- Eu... Eu já, não é? Porque eu já tenho bastante tempo de profissão e praticamente isso eu acho que é cotidiano nessa violência dentro da escola, né? A violência em relação às... às mulheres, às meninas em relação a quem pensa a sexualidade de uma forma diferenciada, diferente da que as pessoas acham que seja normal. Então essa... Esse... Esse tipo de violência é... é... é cotidiana, né? Ou então... Algum aluno que tem... Ab... Que foge do padrão normal de inteligência ou de aprendizagem. Eles também sofrem esse tipo de violência na escola* (Murilo, interlocutor da pesquisa, 2023).

A professora Maria Flor disse que muitas brigas em sala de aula são ocasionadas muitas vezes pela diferença de ideias gerando conflitos e discussões entre os alunos.

*Sim, o ambiente escolar é um ambiente... Em sala de aula, principalmente, muito diverso. E eu já presenciei. É... discussões, brigas entre alunos e alunas. É motivado até pela própria diferença de ideias, dentro daquele contexto”* (Maria Flor, interlocutora da pesquisa, 2023).

Além das situações de violência causadas pela diferença de ideias, os professores da ERPMG relataram casos de *bullying* e violência de gênero contra meninas que se recusaram

a aceitar as investidas dos meninos na tentativa de beijá-las ou tocá-las sem permissão, como relatam os professores Eugênio, Margarida, Alice e Cecília.

- *Sim, alunos provocando alunas, tentando beijar, levando-as a ficar com vergonha e desconfortáveis* (Eugênio, interlocutor da pesquisa, 2023).

- *Sim. Discursos machistas proferidos por alunos* (Margarida, interlocutora da pesquisa, 2023).

- *Sim. Assédio, bullying. Nois intervalos, nas festas escolares...* (Alice, interlocutora da pesquisa, 2023).

- *Sim. Verbal. Colega, é... falando palavras, pronunciando palavras obscenas com a colega e pegando em uma das suas partes íntimas. Íntimas não, né? Pegando no seu bumbum, seu glúteo. E se você faz sem permissão...* (Cecília, interlocutora da pesquisa, 2023).

Manifestações de violências relatadas pelos professores mostram como os meninos, no espaço escolar, tentam se impor sobre as meninas e estabelecem formas de dominação do masculino sobre o feminino, uma relação de poder sobre as meninas, seja através do toque em seus corpos sem permissão ou do uso de palavras torpes para intimidá-las. No relato de violência verbal contra meninas que ocorreu na sala de leitura da escola, a professora Patrícia respondeu:

- *Sim, é... Eu estava, né? Porque eu trabalho... Posso falar onde trabalho? Eu trabalho aqui na sala de leitura, né? Sempre tem alunos aqui para pegar livros, saber de livros e sempre eles vêm e a gente conversa, né? Estava um grupo de... de adolescentes e uma menina, inclusive filha de uma ex-aluna. E esse menino a agrediu com palavras. Ele, né... falou é... que ela era uma rapariga e, lógico, eu tinha que defender essa menina, né? É não só por ela ser menina, né? Eu defendo tanto se fosse menina ou menino, mas eu chamei à atenção. Não é? Porque não é assim, tem que respeitar porque está num ambiente de escola. Não é mesmo? Ainda fala: "Ah, foi brincadeira!" Brincadeira não! Não existe brincadeira, né? A gente tem que ver que isso não é brincadeira, que começa assim, fala que é brincadeira, a gente vai aceitando, né? Eu conversei bastante mesmo com as meninas que estavam, as adolescentes e elas gostaram, né, de eu ter feito isso. (Interlocutora da pesquisa, 2023).*

A resposta do professor Ricardo traz elementos que mostram como a violência é naturalizada pelos meninos, especialmente em relação às meninas.

P - *Já presenciou algum tipo de violência no ambiente escolar? Qual, em que circunstância?*

R - *Com certeza o ambiente escolar é um ambiente tão plural, tão diverso, que é impossível encontrar ele sem nenhum tipo de conflito. E a sala de aula é o extrato disso, onde ele, você percebe várias pessoas, vários contextos, muitas culturas e enraizado nisso. Esses questionamentos é muito comum, principalmente entre, majoritariamente entre meninos, isso acontecer em relação às meninas. Eles entendem as meninas com uma posição subjugada inferiorizada. Essa questão, construída historicamente, de que a mulher é mais vulnerável, mais acima de tudo, ela também é inferiorizada. Então, verbalmente, essas meninas são postas em lugares que infelizmente, nem deveriam estar. E a violência física, particularmente, nunca vi algo do tipo, mas verbalmente falando, essas meninas se sentem... É... E nós, enquanto professores, eu, enquanto professor, já percebi elas em um lugar que infelizmente não deveriam estar* (Interlocutor da pesquisa, 2023).

As manifestações de violência ocorridas na ERPMG são motivadas por preconceitos que se apresentam de diferentes formas e são motivos de preocupação para gestores e professores da escola. Conforme os professores entrevistados, cada vez que essas ocorrências são denunciadas pelas vítimas, os alunos que praticam violências são chamados a atenção e suas famílias convocadas a comparecer à escola e, em alguns casos, quando os pais ou mães comparecem à escola, informados da razão pelos quais os filhos foram advertidos, mas acreditam que os filhos “não fizeram nada de mais, só uma brincadeira”, o que aponta que, talvez, no seio familiar desses alunos, as práticas de violência, especialmente em relação às meninas, sejam naturalizadas. Para os professores essas são questões abordadas nas reuniões com os pais, mas a escola nem sempre tem êxito na resolução de situações-problemas. Mesmo que os professores tenham afirmado que não estão preparados para lidar com violência na escola, dizem que buscam, na medida do possível, formas de tentar coibir violências na escola e, ao mesmo tempo, dar apoio às vítimas da violência. Ao serem perguntados se sua formação lhes garantiu conhecimento para trabalhar com a violência na escola, muitos afirmaram que sua formação não os preparou. Nas entrevistas, reafirmam a falta de formação continuada e orientação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para abordar violência de gênero na escola. A professora Patrícia afirmou que a Secretaria deixa aos professores a responsabilidade para lidar com violência de gênero no espaço escolar.

*P- Qual a formação dada pela Secretaria de Educação aos professores no que se refere à questão da violência de gênero nas escolas da rede municipal de ensino?*

*R- Nenhuma. É ... A Secretaria, o que que a gente vê? Que ela colocou, ela colocou o compromisso para o professor, né? Quando eu falo professor, todos nós, professores, professoras. É... Nós é que temos um papel, imagine de ... de... de... Fazer acontecer, porque eles não estão preocupados, né? Eles não estão preocupados. É... é... Em fazer, em ajudar o professor, né? Como diria ... Como se sair, né, de certas situações e a gente uma experiência do que a gente vive, do que a gente viveu, do que a gente tá vivendo, é que a gente age. Mas, a Secretaria, em momento algum, ela não se importa. O compromisso é da Secretaria, mas ela passa para nós, professores. É a minha opinião (Patrícia, interlocutora da pesquisa, 2023).*

Ao ser entrevistado, o professor Ricardo afirmou que, apesar de saber que o município de Vitória da Conquista possui órgãos responsáveis pela defesa dos direitos das mulheres e que tratam da violência de gênero, nunca recebeu uma formação da SMED sobre o tema. Ele disse:

*Desde que entrei na rede, nunca tive nenhum tipo de formação que fosse baseada nessas questões. É de modo muito paralelo e muito distante, nós sabemos que existem alguns órgãos na cidade a que compete essas discussões, mas sempre dentro de um cunho mais informativo. Nunca discursivo. Nunca paramos para debater o tema para discutir o tema, para problematizar o tema dentro da realidade prática que ele exige nunca.*

Murilo, professor que leciona há quase 30 anos na Rede Municipal de Ensino, afirmou que não sabe de formação dada pela Secretaria de Educação sobre violência de gênero na escola, mas que na ERPMG há preocupação dos profissionais da escola em abordar esse tema:

*Eu não vejo que há formação, não. Né? Então não, eu não percebo essa formação, então não há essa formação. O que eu percebo é que na escola que eu trabalho há assim, uma preocupação da direção, uma preocupação dos profissionais da escola em relação a isso, mas formação da Secretaria de Educação, não (MURILO, interlocutor da pesquisa, 2023).*

As professoras Cecília e Maria Flor responderam que falta, por parte da Secretaria de Educação, a formação para professores sobre violência de gênero na escola.

*- Olha, eu sinceramente, particularmente eu não recebi. Minha experiência, o meu trabalho é realmente sala de aula e as experiências, os problemas que vão surgindo (Cecília, 2023).*

*- Eu não tenho presenciado esta formação dentro da SMED (Maria Flor, 2023).*

Na fala dos professores, apesar da Secretaria Municipal de Educação promover encontros de formação continuada, esses encontros estão mais voltados para questões específicas das áreas de conhecimento, não tratam de temas transversais. A maioria dos entrevistados afirmou que os professores não estão preparados para lidar com questões de gênero e sexismo nas escolas. O professor Ricardo afirmou que mesmo nos eventos promovidos pela SMED, não há uma abordagem sobre o tema.

*P - Você percebe ou não que os professores da rede municipal de ensino estão preparados para lidar com a questão de gênero e sexismo nas escolas?*

*R - Não, eu percebo que não. Até porque esse discurso teórico que traz essa base pra gente, a informação não acontece, então é um grande paralelo, uma grande discordância, porque se eu não consigo ter um discurso voltado na área da formação, através de encontros, de eventos, eu não consigo levar isso pra minha prática docente (Ricardo, interlocutor da pesquisa, 2023).*

Enfim, uma vez que os professores não se sentem preparados para abordar violência de gênero na escola, a não abordagem do tema nos encontros promovidos pela SMED traz sérios prejuízos, não somente aos professores que não sabem como lidar com essas questões, mas, principalmente, para as meninas, vítimas de violência no espaço escolar que, muitas vezes, não encontram na escola uma rede de apoio para aprender a se defender das violências praticadas contra elas. As falas dos professores em relação à formação para trabalhar com gênero na escola mostram que, mesmo aqueles que dizem ter recebido formação para lidar com o tema, não tiveram uma formação adequada na graduação e que tem interesse de fazer parte de cursos de formação continuada de professores para atuar na educação básica. Foi possível observar que a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista não tem uma proposta para trabalhar com violência e violência de gênero nas escolas e que é preciso avançar muito, tanto no que se refere às discussões sobre gênero, quanto na promoção de ações de combate à violência e violência de gênero nas escolas onde atuam. Nas narrativas dos professores foi possível perceber o quanto é necessária uma formação específica para que possam tratar de violência e violência de gênero na escola. É preciso levar em consideração que práticas e ideias patriarcais no campo são muito acentuadas e, mesmo que o ensino oferecido em uma escola do campo seja o mesmo que o urbano, as abordagens precisam ser diferenciadas. E uma vez que a escola do campo tem especificidades em relação ao modo de pensar e que algumas coisas são consideradas “tabu” como por exemplo, discutir sexualidade, gênero e violência de gênero em uma escola rural pode apresentar alguns

entraves que não são percebidos em uma escola urbana e, por essa razão, não é fácil para os professores abordarem assuntos sem que antes estejam preparados para isso.

## **Posicionamento de professores para lidar com violência de gênero no CEEPBS**

O Centro Estadual de Educação Profissional em Biosaúde e Segurança – CEEPBS, sediado no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, campo da pesquisa que analisou a percepção de professores/as e alunos/as sobre violência de gênero, tendo como recorte a LGBTQIA+fobia nas relações de interações e sociabilidades entre alunos/as no cotidiano escolar, observando o que dizem/falam/pensam os/as interlocutores/as da pesquisa (professores/as e alunos/as) sobre a homossexualidade, além de observar de que modo o CEEPBS procura (ou não) combater preconceitos, discriminação contra pessoas por se assumirem homossexuais nas suas relações escolares com outros alunos e professores.

O CEEPBS tem abrangência na microrregião Litoral Sul da Bahia, atende adolescentes, jovens e adultos, com um total de 1200 alunos matriculados, em 2023, nos cursos técnicos que ofertam: Análises Clínicas, Biotecnologia, Gerência em Saúde, Gastronomia, Nutrição e Dietética, Saúde Bucal e Segurança do Trabalho. Para a coleta de dados foi utilizada a triangulação de dados recolhidos por formulário fechado e aberto, entrevistas semiestruturadas, observação *in loco*, direta, assistemática e sistemática e conversas informais, diálogos em grupos de conversas informais, notas de campo. Esses instrumentos foram aplicados de modo simultâneo, com objetivo de realizar a análise do confronto de dados coletados com interlocutores da pesquisa, professores e alunos da escola-campo.

A escola é, aqui, considerada um lugar de construção de sociabilidades e de educar para a condição humana e cidadania. Contudo, ao que parece, o CEEPBS é uma instituição que ainda se mantém no processo pedagógico e relacional da “pedagogia do insulto”, que atinge de modo grosseiro e perverso, de diversos e diferentes modos, as pessoas LGBTQIA+, tanto homossexuais femininos como os masculinos, sem precedentes. Sobre a análise de dados da observação *in loco*, **direta e sistemática**, realizada na sala de aula, foi possível perceber o quanto ainda é difícil trabalhar com temas transversais que precisam do comprometimento daqueles que estão ou vão trabalhar com temáticas que exigem envolvimento no processo de ensino e aprendizagem do aluno/a. Ao que tudo indica, a escola mostra dificuldades para trabalhar com a articulação entre conteúdos que tratam da diferença e diversidade sexual e de gênero. Falar em homossexualidade, violência de gênero e homofobia é tomado como risco para quem acha esses temas abusivos, anormais, tendenciosos e amorais. Foram esses os primeiros sentimentos quando começamos abordar esses assuntos com os interlocutores desta pesquisa, mas ao desenvolver diálogos, conversas, debates, abriu-se um universo de novos relacionamentos, perspectivas de falas e de encaminhamentos. Assim, seguimos os passos da pesquisa em busca de dados, fontes de informação e em rodas de conversas auscultamos falas marcantes, olhos brilhantes e marejados diziam como era importante para eles participarem desses encontros, ouvir relatos de outros colegas que pareciam ser os seus. Uma das falas potentes foi do professor Wallters que disse:

*Me sinto representado por esta pesquisa, pois desde minha adolescência e juventude convivi com vários tipos de preconceitos, e olha que na minha época era muito claro as formas de nos chamar de bichinha, viadinho, afeminado. Uma vez pensei em sumir, não voltar mais para a Escola.*

É relevante ressaltar que a escola abre essa oportunidade ao diálogo sobre o tema, tanto para alunos/as como para o corpo docente e funcionários, com a organização de eventos, abertura de espaços de diálogo. Nesse contexto, a fala de um professor foi enfática: “não participo e não concordo com essa pesquisa sobre gênero, prefiro as minhas convicções religiosas, sou seu amigo, mas não concordo” (Zildo, 2022). Depois, na rede social do pesquisador, esse professor escreveu pedindo desculpas, tornou a confirmar sua fala e após isso apagou, não disse mais nada. Em contraposição a esse posicionamento do professor, durante uma conversa, foi possível ouvir de uma Professora que “a escola estava necessitada de discussões de temas como esses, transversais e propositivos” (Adielle, 2022). Foi possível perceber o posicionamento crítico e comprometido sobre a escola da maioria dos professores pesquisados, como é o caso da professora Maristela que afirmou:

*[...] gosto sim de trabalhar nesta escola, pois é um local de trabalho que possibilita interações, diálogos constantes entre professores, gestão e alunos. O que mais gosto no CEEP são as interações mencionadas entre professor x professor e professores e alunos. O que precisa melhorar, acredito que alguns professores ainda apresentam alguma resistência em falar sobre determinados assuntos. Assim, precisaria um trabalho mais específico com esses professores e também com alunos que apresentam essas resistências ou tabus em falar e expor suas opiniões e discutir sobre temas diversos [grifos nossos].*

Louro (1998), ao buscar apoio de Jeffrey Weeks (1995), direcionando essas questões à educação escolar, apresenta questionamentos sobre de que modos a normalização da sexualidade é exercida pela escola, assim como sobre os efeitos do processo de heteronormatividade sobre seus/suas alunos/as, que representações das identidades sexuais a escola produz em seus espaços e cotidiano escolar e de que modo elas são veiculadas por professores, coordenadores, dirigentes da escola, comunidade escolar de modo geral e, por fim, que sentimentos se aprende nas relações intraescolares ao associar a essas várias identidades.

O problema real não está em saber se a homossexualidade é inata ou aprendida. Está, em vez disso, na questão: quais são os sentidos que essa cultura particular dá ao comportamento homossexual, seja o que for que o tenha causado, e quais são os efeitos desses sentidos sobre formas pelas quais os indivíduos organizam suas vidas sexuais. Esta é uma questão histórica. É também uma questão altamente política, nos obriga a analisar as relações de poder que determinam por que este conjunto de sentidos, e não aquele outro, é hegemônico. Há ainda a questão de saber como os sentidos podem ser mudados (Weeks, 1995, p. 7 *apud* Louro, 1998, p. 43).

Além das dificuldades e complexidade de compreensão sobre sexualidade, também é evidenciado que a escola parece ainda ter dificuldades para lidar com as categorias sexualidade, gênero, violência de gênero, preconceito e discriminação sexual. Essas são questões que, ao que tudo indica, estão ainda travadas na/dentro da escola, pois as situações

analisadas pela pesquisa confirmam que a incompreensão, tabus e mitos em torno de identidades sexuais e de gênero no ambiente escolar são evidenciados nos discursos dos diferentes segmentos da escola. De um lado, apresenta discursos hegemônicos que remetem a norma cristã, branca, masculina, autoritária, patriarcal, heterossexual, fundadas na colonização da sociedade brasileira e, do outro, discursos plurais de grupos de professores e alunos que não hegemônicos lutam e resistem para se fazer auscultar, ouvir, dizer, falar, reivindicar e, assim, buscar estratégias para romper com os silenciamentos a que foram historicamente submetidos. A professora Maristela diz:

O contributo para banir os preconceitos e a discriminação é falar e denunciar em sala de aula, dentro da escola, nos ambientes escolares, pois desta forma contribuiremos para uma sociedade respeitosa em sua diversidade, formando indivíduos emancipados e respeitosos. Não estaremos contribuindo para a redução de violências, preconceitos, discriminações na escola se não for usada a fala potente e consciente do papel formador do professor. A escola deve ser entendida como o campo, o lugar das transformações necessárias para uma sociedade mais justa e igual.

Sobre isso, Lopes (2019, p. 182-183) afirma que “falar sobre sexualidade e gênero, em uma perspectiva que se afaste das normatizações e determinismos, não é apenas discutir uma temática, mas é também se posicionar diante de um contexto demarcado por estigmatizações e discriminações”. Diante dessa afirmação, lembramos da fala da professora Maristela, quando respondeu que “o nosso contributo para banir os preconceitos e a discriminação é falar e denunciar em sala de aula” e que mostrou que há desconhecimento dos interlocutores sobre essas questões, apesar da maioria concordar que a escola deve debater temas sobre diversidade em sala de aula. Em algumas justificativas dadas por eles ficou evidenciado onde o interlocutor se coloca dentro da escola, o que apoia, o que concorda e o que não está envolvido e não quer envolver-se nesta questão para dar opinião. Esse foi o caso do professor Alberthe. A professora Adriele disse que,

[...] enxerga a escola motivadora de diálogos sobre violência de gênero, mas pouco se envolveu em projeto pedagógico sobre o tema, mas concorda que a Escola precisa inserir o debate sobre diversidade em sala de aula.

O professor Laurence respondeu:

[...] tenho desconhecimento de projetos unicamente para essa finalidade, entretanto a escola aproveita de alguns momentos como datas comemorativas (Dia da mulher, Outubro Rosa, e datas voltadas para a Mulher ou Saúde da Mulher para inserir algumas discussões), mas acredito que haja a necessidade de projetos que ampliem essas discussões, além de incluir outras questões relacionadas a violência de gênero a exemplo de pessoas transgênero.

Foi possível observar na fala de Laurence e Adriele, o que afirma Ferreira (2018) sobre a escola como lugar de formação e socialização, compreendendo que ela precisa estar cada vez mais consciente dos mecanismos legais, programas e propostas educacionais disponíveis, buscar condições que permitam combater (pre)conceitos, discriminação e desigualdades de gênero entre alunos e outras pessoas na escola. Para provocar mudanças é



necessário que essas falas sejam potencializadas no espaço escolar, na comunidade, nas salas, com o sujeito do aprendizado, o aluno. É importante ressaltar o que diz Lopes (2019, p. 14):

É importante percebermos, contudo, que a sexualidade e os gêneros estão presentes na escola para além dessas questões que 'podem ser faladas'. Nas aulas e nos outros espaços escolares, não são ensinados apenas os conteúdos estabelecidos nos currículos, mas são também ensinadas perspectivas de mundo, ensinados posicionamentos sociais e políticos – inclusive no que se refere aos gêneros e às sexualidades.

Enfim, nestas falas aqui mostradas ficam claras as opiniões e posicionamentos dos professores, interlocutores da pesquisa, a respeito da LGBTQIA+fobia e justificativas dadas identificam o interlocutor e sua ação diante da violência de gênero, pois muitos responderam que não concordam, outros que dialogam com os alunos para evitar práticas e ações violentas e um deles respondeu que observa, mas não se envolve.

## **Considerações finais**

Quanto à percepção dos professores da ERPMG sobre a violência de gênero na escola é possível afirmar que nem sempre a violência que se manifesta através de atitudes, falas e comportamentos machistas dos meninos em relação às meninas, é percebida pelos professores pesquisados como violência de gênero. É possível concluir que a violência de gênero contra meninas no ambiente escolar ainda conta com uma certa "invisibilidade", uma vez que a escola muitas vezes não identifica essa violência como de gênero, mas apenas uma briga entre alunos. Mesmo na ERPMG, foi possível perceber através das narrativas e entrevistas que os professores sempre consideram essa atitude apenas como desrespeitosa, mas sem associar à misoginia ou à questão de gênero. Por essa razão, faz-se urgente uma formação de professores que os leve a identificar diferentes tipos de violência na escola e, entre elas, a violência de gênero, no intuito de combatê-las. Não basta ter uma Legislação que inclua no currículo escolar a discussão sobre violência contra a mulher, é preciso que a Lei seja divulgada pelos órgãos responsáveis pela educação, que ela seja conhecida pelos professores, que haja formação específica para que as escolas insiram essa discussão em seus currículos.

Por fim, podemos considerar que, quanto ao posicionamento de professores para lidar com violência de gênero no CEEPBS, os resultados indicam que é necessário maior atenção da escola com relação à violência de gênero, especificamente com a LGBTQIA+fobia, entre alunos nos espaços escolares. Nessa perspectiva, portanto, a escola precisa desenvolver um trabalho socioeducativo com alunos e promover formação continuada de professores, para que sejam sensibilizados e tenham conhecimento sobre essa questão e, assim, tenham condições necessárias para buscar estratégias no combate a estereótipos, (pre)conceitos, discriminação de diversidade sexual no seu cotidiano, além de tomar consciência sobre a relevância de abordar temas como LGBTQIA+fobia no currículo, na sala de aula e em outros espaços escolares.

## Referências

- ABRAMOVAY, Miriam. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas: violências nas escolas**. 2. ed. Brasília: Flacso Brasil, 2021.
- AUAD, Daniela. **Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 14.164 de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: CNE/MEC, 2021.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 18 ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- CARVALHO, Marília Pinto de. “Raweyn Connell: A construção de novas identidades de gênero”. In: REGO, Teresa Cristina et all (Org). **Educação, Escola e Desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 151-174.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-124.
- CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar entre meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.
- EYING, Ana Maria; POSSOLI, Gabriela Eyng. Convivência e Violências na Escolas: As relações de saber-poder no currículo escolar. In: EYING, Ana Maria (Org.). **Violências nas Escolas: perspectivas históricas e políticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 13-39.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de. As condições da infraestrutura escolar, corpo docente e relações de gênero na escola de ensino fundamental: Um estudo descritivo em Itapetinga, BA. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 1, jul., p.34-53, 2020a.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTANA, José Valdir Jesus de. Estudos de Gênero, Corpo, Sexualidade e Desigualdades: De que se trata? **Revista Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 15, n. 30, ago/dez, p.12-37, 2020b.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade. A banalização da violência na escola. In: **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, Curitiba, v. 11, p. 28718-28734, 2013.
- HENRIQUES, Ricardo (et al). Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos Secad 2**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília – DF, 2007.

- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 7-34.
- LOURO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo. Sexualidade e gênero nas práticas escolares. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998. p. 33-47.
- MARTINS, Fernando José. **A Escola e a Educação do Campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- MIGNOLO, Walter ... [et. al.]. Introducción ¿cuáles son los temas de género y (des)colonialidad? *In*: MIGNOLO, Walter. (comp.). **Gênero y descolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo, 2008, p. 9-12.
- ROMFELD, Victor Sugamoto. Uso e distorções do pensamento foucaultiano pela criminologia crítica brasileira. *In*: **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 28, n. 172, p. 421-450, out. 2020.
- ROMFELD, Victor Sugamoto. As Raízes do Patriarcado: Contribuições Teóricas Sobre a Violência Contra as Mulheres no Brasil. **Captura Críptica**: direito, política, atualidade. Florianópolis, n.4, v.2, jan./dez., p. 215-229, 2015.
- SAFFIOTTI, Heleieth Iara Bongiovani. Contribuições Feministas para o Estudo da Violência de Gênero. **Cadernos Pagu** v.16, p. 115-136, 2001.
- SAFFIOTTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SAFFIOTTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 20, v. 2, jul./dez., p. 71-100, 1995.
- SEGATO, Rita. **Cenas de um Pensamento Incômodo**: Gênero, Cárcere e Cultura em uma Visada Decolonial. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.
- WEEKS, Jeffrey. *Invented moralities. Sexual values in an age of uncertainty*. Nova York, Columbia University Press, 1995.

# XII

## SOCIALIZAÇÃO, CONJUGALIDADE E RELIGIÃO: UM ESTUDO SOBRE FAMÍLIAS NOS TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID19

*Jeovania Silva do Carmo*  
*Livia Alessandra Fialho da Costa*

### **Introdução: questões de método**

Este artigo, especificamente, tem por objetivo compreender as vivências conjugais de casais evangélicos num contexto singular e específico de suas dinâmicas relacionais: o isolamento social imposto pela pandemia da COVID 19. Os achados aqui analisados são resultantes de um estudo mais amplo sobre a relação entre conjugalidade e religiosidade na sociedade contemporânea. Assim, analisamos, neste texto, as narrativas produzidas por casais evangélicos atentando para o percurso e as dinâmicas relacionais da conjugalidade de casais em contexto evangélico frente às transformações da sociedade contemporânea. Está amparado, em linhas gerais, em estudos interdisciplinares que se dedicam à compreensão da complexa relação entre a família, casamento, religiosidade e sua influência na vida familiar, dinâmica relacional da vida a dois frente aos conflitos familiares e a conjugalidade em tempos de pandemia.

Apoiamo-nos nos fundamentos da Análise do Conteúdo, seguindo o modelo preconizado por Bardin (1977, 2016) e Franco (2018) e considerando uma abordagem qualitativa, fundamentada em vários autores que defendem a referida abordagem nas áreas, educacional, psicológica e sociológica, como Minayo (2008), Flick (2009) e Franco (2018), que deram suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento da pesquisa. Seguiu-se o modelo do estudo de caso, que, segundo Yin (2001, p. 32), é “... uma estratégia de pesquisa, é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do contexto de vida real.” Para Minayo (2008, p. 164), o estudo de caso “utiliza estratégias de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”. É uma forma de sistematizar dados e informações sociais na busca de preservar o caráter unitário do fenômeno em estudo. Para Bardin (2016, p. 37), “análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora (Bardin, 2016) entende que tais técnicas visam conseguir, por procedimentos sistematizados e de forma objetiva, a descrição dos conteúdos das mensagens, dos seus indicadores, dos conhecimentos concernentes às condições de produção das mensagens, bem como da recepção destas, e visa também as inferências (deduções) dos conhecimentos e interpretações das mensagens obtidas nas comunicações, quer sejam orais ou escritas. A pesquisa seguiu algumas etapas na caminhada que são imprescindíveis a um estudo de caso qualitativo. Foram passos muitas vezes oscilantes, outras vezes firmes, por caminhos diversos, que foram sempre pautados em bases teóricas acerca da investigação científica em ciências sociais. Os indivíduos foram observados *in loco*,

entrevistados não como seres passivos, mas como aqueles que interpretam e (re)inventam o mundo continuamente na interação com o outro.

A fase exploratória foi realizada inicialmente em base de dados, à procura de uma literatura científica específica do tema a ser investigado que desse conta de sustentar a investigação com análise, seguida da exploração do material que foi coletado em dois contextos específicos, que foram as entrevistas semiestruturadas, as observações e alguns documentos da instituição que ajudaram no entendimento do objeto, sendo que o *corpus* específico foi a entrevista semiestruturada com os participantes. Nesta fase exploratória coube a escolha do espaço da pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem, estabelecimento das estratégias de entrada em campo, buscando aprofundamento na investigação do caso. Segundo Minayo (2008, p. 171), a fase exploratória “compreende desde a etapa de construção do projeto até os procedimentos e testes para entrada em campo”. Assim procedeu-se a pesquisa com trabalho de campo para coleta dos dados, com entrevistas gravadas, entre 2020 e 2021, transcrição das entrevistas, a leitura flutuante, as análises das informações, inferências, interpretação, discussão e resultados finais da pesquisa.

Para cumprir o objetivo geral proposto para este estudo foram pré-definidos critérios com vistas a homogeneizar as características dos participantes da presente pesquisa. Entrevistamos 10 pessoas (cinco casais evangélicos), dentre as quais havia um pastor e sua esposa. Todos os participantes eram residentes na cidade de Feira de Santana. Os casais responderam às perguntas da entrevista individualmente, para evitar interferências e comentários sobre as questões abordadas na fala do outro, sendo, porém, na mesma data. Os critérios pré-estabelecidos para inclusão dos participantes serviram para correlação das peculiaridades dos participantes da pesquisa: tempo de membresia na igreja de no mínimo três anos; heterossexuais, na faixa etária entre 40 e 65 anos de idade; entre 10 e 40 anos de casados; com filhos jovens, entre 17 e 30 anos de idade. Apenas um casal possuía filhos casados no período das entrevistas, e possuíam dois netos. Todos os casais participantes residiam juntos, na mesma casa com os filhos. A exclusão de participação foi de indivíduos de menos de quarenta anos e mais de sessenta e cinco anos, que tivessem filhos na primeira infância, que fossem de outra religião que não a evangélica, que tivessem menos de dez anos de casados e mais de quarenta anos de casamento; e que tivessem menos de três anos congregando na mesma denominação religiosa. Os casais participantes foram selecionados previamente por meio de contatos pessoais. Foi garantido o anonimato aos participantes da pesquisa, sendo todos identificados através de códigos definidos pela pesquisadora responsável pelo projeto, após autorização dos participantes, para utilização dos dados. Foi também garantido o respeito à autonomia, a benefícios, e não malefícios, à justiça e à equidade. O primeiro contato foi realizado por telefone/celular e, na oportunidade, cada participante foi informado sobre o motivo do contato e sobre a realização da entrevista. Após o primeiro contato telefônico foram agendadas as datas dos encontros com cada pessoa para a realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada um. A pesquisadora encontrou algumas dificuldades nessa etapa da pesquisa, por conta das medidas para contenção da pandemia no país, quando ocorreram medidas de distanciamento social. Alguns encontros foram marcados e depois desmarcados pelos casais convidados. Um participante, já confirmado para participar, faleceu, trazendo desconforto e tristeza no processo. Alguns casais que confirmaram no primeiro contato telefônico, desistiram alegando motivos diversos, sendo necessário fazer novos contatos na rede de conhecidos até

que se conseguiu o número de pessoas que atendia ao projeto inicial da tese, conforme os critérios de inclusão e exclusão.

## **Conjugalidade, vida a dois, *estar junto*: desafios para a contemporaneidade**

Estudar sobre a conjugalidade e a possível interferência da religião na dinâmica familiar significa atentar também para histórias conjugais tão distintas, mas que convergem sempre para um mesmo ponto: cada história conjugal parece, assim, mobilizar uma série de alegrias e tensões que podem estar relacionadas aos aspectos da biografia de cada um dos membros do casal. Casais “nascidos” na fé e casais convertidos têm, por exemplo, histórias diferentes, valores diferentes e desafios igualmente diferentes, face ao desejo de manter o pacto conjugal.

Os estudos e pesquisas sobre a conjugalidade contemplam uma diversidade de assuntos como o amor, a individualidade, o casamento, as relações e os conflitos conjugais, desafios, a influência da relação conjugal na criação dos filhos, satisfação conjugal, satisfação sexual, o processo de separação e rompimento conjugal, dentre outros, como discorrem sobre o assunto Braz, Dessen e Silva (2005) e Féres-Carneiro e Diniz Neto (2010). Uma vasta literatura se dedica largamente ao aprofundamento destas temáticas (Fornasier; Féres-Carneiro; Costa). Focou-se, neste estudo, na conjugalidade em contexto evangélico e as dinâmicas relacionais dos casais participantes, concebendo ainda como uma lacuna a ser preenchida com investigações que contemplem essa parcela da população que tem crescido de forma visível. Vale aqui considerar que o Brasil é um país de grande diversidade religiosa, destarte entre os muitos segmentos, os evangélicos vêm apresentando uma ascensão no seu crescimento, que pode promover “consequência para a demografia religiosa do País, mas também para a vida social” (Garcia; Maciel, 2008, p. 96).

É fato que o crescimento atual dos evangélicos, no Brasil, se constitui como um fato relevante no campo religioso brasileiro, no qual sempre predominou o catolicismo. A cidade de Feira de Santana segue o mesmo ritmo do crescimento religioso no âmbito nacional. Observa-se que em todos os bairros da cidade são implantados templos evangélicos das mais diferentes denominações, com seus ritos e doutrinas diferenciadas, mas convergindo sempre para a pregação do evangelho e sua expansão, bem como para a orientação das famílias em suas dificuldades e particularidades. Tomando por base dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1991, os evangélicos em Feira de Santana eram um total de vinte e sete mil; no Censo seguinte, passou para oitenta mil, logrando, finalmente, cento e oitenta mil fiéis na última pesquisa, realizada em 2010 (IBGE, 2010a, 2010b).

Para atingir os objetivos propostos, a ancoragem teórica deste trabalho foi pautada por linhas distintas, interdisciplinares, buscando integrar conhecimentos de vários campos científicos que pudessem dar suporte para o estudo da conjugalidade de casais em contexto evangélico, a saber: Sociologia, Teologia, Antropologia, Psicologia e outras, que ajudaram a dar sustentação teórica ao estudo. Desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, interpretativa, a fim de encontrar respostas para as questões postas a partir desse olhar interdisciplinar, articulando saberes de diferentes campos, que foram importantes no discorrer das discussões para entendimento e interpretação dos dados que emergiram nos depoimentos. Esta pesquisa ampara-se na perspectiva de Jacquet e Costa (2004, p. 115),

quando pontuam que nenhum saber individualizado seria “suficiente para apreender a diversidade de tipos de famílias”; suas realizações culturais, históricas, religiosas, são sempre muito particulares para cada uma delas. Nenhum conhecimento isolado seria cabal para responder a questionamentos de qualquer investigação, por isso a necessidade do movimento dialógico e interdisciplinar para a compreensão da conjugalidade de casais em contexto evangélico.

No mesmo sentido, Castro (2012, p. 190) reforça que “A interdisciplinaridade seria acionada para melhor compreender como a família é, há um tempo, uma relação social singular e está inserida e modelada por várias relações sociais que compõem sistemas como os de gênero, raça/etnicidade e classe social.”

Conjugalidade é o termo utilizado para definir a identidade conjugal, assevera Féres-Carneiro (1998). Cada casal constrói ao longo de sua trajetória a partir do casamento, uma história na vida a dois, formada quase sempre por um vínculo afetivo que vai sendo moldado por combinados singulares e íntimos entre o casal. É um fenômeno que ocorre estreado na vida a dois dos cônjuges. Como afirma Almeida e Romagnoli (2019, p. 10), “a conjugalidade tem se mostrado um fenômeno complexo e multifacetado”, possuindo aspectos peculiares para cada indivíduo, na sua vida a dois. A conjugalidade, além de ser o termo utilizado na pesquisa científica, é um fenômeno formado por um vínculo entre dois indivíduos, constituído ao longo de um tempo, regulado por dinâmicas exclusivas e particulares, que pode proporcionar crescimento mútuo entre os pares.

É um tema que tem despertado o interesse de muitos pesquisadores das mais diversas áreas do saber, produzindo uma literatura significativa para o entendimento da dinâmica e vivência conjugal. Em pesquisas realizadas sobre o tema, observou-se que os conteúdos concernentes ao casamento sobressaem sobre os estudos da conjugalidade. Isto reforça a importância e relevância de novas investigações e estudos que contemplem algumas lacunas específicas dessa tão importante temática.

A conjugalidade para Féres-Carneiro e Diniz Neto (2010) é um entrelaçamento de individualidade que converge para a conjugalidade. Dá-se num contexto sociocultural, histórico e familiar no qual a pessoa é inserida “e se inscreve em meio as relações psicossociais complexas que ele internaliza ao longo do processo de socialização” (Campos; Scorsolini-Comin; Santos, 2017, p. 71). São, na realidade, duas individualidades que se unem para a construção de uma conjugalidade, de uma relação com novos projetos, não pensando apenas em desejos pessoais, mas de construir uma vida a dois.

Pires (2008) aponta que conjugalidade refere-se à díade conjugal e constitui um espaço de apoio ao desenvolvimento familiar. Afirma que é com a formação do casal que tudo começa. Assim, quando dois indivíduos assumem o compromisso com uma relação estável, complementam-se e adaptam-se reciprocamente de modo a formar um padrão de atividade da vida conjugal. Este modelo resulta inicialmente da integração do modelo de conjugalidade construído nas famílias de origem. Esta conceituação permite, segundo essa autora, entender a “conjugalidade como dinâmica ao longo da relação, contribuindo para a compressão dos fenômenos subjacentes a essa” (Pires, 2008, p. 11).

Outro conceito que permeia os estudos da conjugalidade em tempos contemporâneos é o da afetividade líquida, amor líquido e fragilidade dos laços humanos, tempos nos quais os relacionamentos humanos tornaram-se efêmeros, reflexões apresentadas pelo sociólogo, crítico da pós-modernidade Bauman (2003, 2004, 2005) para

explicar a fragilidade de solidez das relações na contemporaneidade. Esse autor afirma que as relações são fragilizadas e angustiantes e propiciam aos indivíduos não acreditarem em mais nada; as novas formas de se relacionar se opõem as de um passado não tão distante, no qual tudo era sólido, constante e rígido. Os relacionamentos, a qualquer instante, podem ser desfeitos, pois são superficiais e substituídos por “conexões” que podem ser desfeitas a qualquer momento, pois são laços eventuais, prazeres passageiros (Bauman, 2004).

Ao reconhecer o amor, essa característica da superficialidade do amor na contemporaneidade – a que esse autor chama de amor líquido –, ele aponta que hoje “os relacionamentos são de bolso” (Bauman, 2003, p. 37), só servem se posso carregar de modo fácil e sem esforço. Esse autor esclarece que há certas condições prévias para se travar um relacionamento. A “Primeira condição é que se deve entrar no relacionamento plenamente consciente e totalmente sóbrio e nada de amor à primeira vista” (BAuman, 2003, p. 37). Segunda condição: “mantenha-se do jeito que é” (Bauman, 2003, p. 37). A contemporaneidade é uma época de relações sociais e amorosas fugazes, maleáveis como os líquidos, é ágil e segue sempre, nada será eterno em nome da liquidez. Os relacionamentos amorosos são substituídos por “conexões”, termo usado pelo crítico justamente para nomear as relações, no lugar de relacionamentos sólidos e duráveis. Essa nova maneira é marcada pela “fluidez dos relacionamentos” e pelas incertezas de cada ação.

Os indivíduos, na contemporaneidade, parecem passar a ser observados ou reconhecidos pelo que possuem materialmente, pelo que compram, e, nesse contexto, o afeto, o amor, a atenção passaram à ideia de “compra” também. Os relacionamentos, a qualquer instante, podem ser desfeitos, pois são superficiais, pois são laços eventuais, prazeres passageiros, como bem afirma Bauman (2004). O que os indivíduos passam a querer é algo que possa ser acumulado em uma quantidade maior, mas vivenciado quase sempre de forma superficial, de forma que pode ser desfeito a qualquer momento, sem sofrimentos maiores. É uma “conexão”, sexual ou não (pode ser usado para amizades), que resulta em um prazer, que pode ser apenas momentâneo para o indivíduo. As “conexões” contraídas entre os indivíduos são reconhecidas como laços frágeis, banais, com valor passageiro e eventual. São laços frágeis que podem se quebrar e desfazer-se rapidamente (Bauman, 2003). Na pós-modernidade referida por Bauman (2003), embora o afeto seja importante para o relacionamento, estar comprometido requer compromisso, uma posição fixa, comportamento que pode ser desagradável para o indivíduo atual, pois a liberdade individual é uma das referências do homem contemporâneo. Como apontam Vieira e Stengel (2012, p. 351), “É preciso, na vida pós-moderna, ter várias opções em aberto e não deixar que a identidade torne-se fixada.” Assim, os valores são flexíveis, as identidades mudam constantemente, sendo preciso uma capacidade de readaptação constante às realidades do mundo, vivenciando dificuldades para construção de uma sólida identidade. Baumann (2004, p. 35) afirma que:

Uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, estar fixo – ser identificado de modo inflexível e sem alternativa é algo cada vez mais mal visto.



Seguindo esse raciocínio de fragilidade, de amores líquidos, surge também em paralelo o pensamento da individualidade, muito presente nos relacionamentos atuais, muito embora não seja de todo um pensamento negativo. São diversificados os entendimentos para a individualidade; é uma das características bem nítidas do pensamento contemporâneo ou do sujeito pós-moderno, e, por conseguinte, se faz presente nos relacionamentos contemporâneos.

Vieira e Stengel (2012, p. 149.) discorrem que nesse tempo os “indivíduos preocupam-se com o seu bem-estar social e acabam não se importando com os problemas da sociedade”. O sujeito desse tempo é *descentrado*, vive diferentes identidades, variadas posições, e, como consequência, perde a estabilidade do sentido de si mesmo, vivendo identidades fragmentadas, inacabadas, abertas e, muitas vezes, contraditórias. Concomitantemente, encontramos também uma crescente “individualização” e pluralização das formas de conjugalidade, formas familiares, com características bem diferenciadas de tempos pretéritos, fruto dessas dinâmicas contemporâneas marcadas pelo individualismo, que do ponto de vista filosófico, segundo Vargens (2010, p. 53), “[...] é uma teoria que salienta a pessoa, valoriza o indivíduo, e o aponta como a realidade mais essencial de todas as coisas”.

As dinâmicas de conjugalidade mudaram, portanto: de uma posição de sobrevivência econômica e identitária, passam a se constituírem como vivências afetivas e uma busca constante pela felicidade e realização pessoal (Aboim 2006b; Campos; Scorsolini-Comin; Santos, 2017; Zordan; Falcke; Wagner, 2009). Os relacionamentos tornaram-se mais flexíveis e permanecem garantindo “sua posição estratégica da manutenção de organização social” (Aboim, 2006b, p. 823).

Para Campos, Scorsolini-Comin e Santos (2017, p. 72), no novo cenário que surge na modernidade tardia “as relações conjugais deixam de ser instauradas por interesses externos para serem cada vez mais definidas por afinidades afetivas e sexuais”. O relacionamento conjugal tem sido preservado pelo amor mútuo, pelo afeto que dará base para a uma vida em comum e para o compartilhamento de desejos e projetos conjugais. Conforme Campos, Scorsolini-Comin e Santos (2017, p. 72), “sob a ótica da contemporaneidade, ganha particular relevância o sentimento amoroso, sentimento esse que dá o tom do relacionamento conjugal, mesmo que seja frágil, líquido, passageiro”.

A literatura sobre conjugalidade aponta a existência de diferentes formas, dimensões e centramentos. Podemos dizer que, de diversas maneiras, os casais se organizam para viver suas conjugalidades. De formas conscientes ou não, cada um vai ditando sua forma de viver e de ver o mundo, cada um com os seus óculos de crenças e valores na perspectiva e expectativa da vida a dois. A forma como cada um dos membros do casal se propõe a viver a conjugalidade, suas práticas cotidianas, suas representações e cada valor associado a determinadas formas podem ser exemplos do condicionamento de determinados fatores dentro da conjugalidade.

A conjugalidade, como relação a dois, envolve os aspectos pertinentes do eu e do nós no relacionamento. Vieira e Stengel (2010, p. 348), na tentativa de compreender a relação entre o individualismo e o relacionamento de amor-conjugalidade, afirmam que para isso acontecer existe a necessidade de “uma discussão sobre o individualismo”. O individualismo é concebido por eles como “uma ideologia presente e marcante na Pós-Modernidade ou contemporaneidade”. Ideologia que toma o indivíduo como referência. O indivíduo desse

tempo é aquele que olha para si como independente, dono de si mesmo, onde a preocupação é apenas consigo e com o que está no seu entorno que pode lhe beneficiar.

Para Singly e Peixoto (2000, p. 21) é impossível “desprezar o individualismo, a menos que se admita que o percurso da vida de um indivíduo pode ser determinado por outros e não por ele próprio”; viver a individualidade não significa que se almeje viver na solidão. Para esses autores, o individualismo é relacional, de um “nós” que permite ao “eu” construir laços de forma que não sufoque o outro, e compreendendo que cada sujeito procura elos sociais que sejam fortes, mas que não levem o outro a sacrificar a sua liberdade. É preciso viver um eu que construa sua identidade. Um eu que não seja sufocado pelo outro, mas que consiga desenvolver a sua liberdade. Stein (2007 *apud* Almeida; Romagnoli, 2019) afirma que não é possível a existência de um eu sem que se ache liberdade, sendo ela uma parte constitutiva do ser humano, correspondente à pessoa como um sujeito provido de vontade, de direitos de querer. Fornasier (2016, p. 92) afirma que “A liberdade tem necessidade de um ponto genético por assim dizer. Designado pela gratuita relação da liberdade de outrem, como ativação e orientação na existência, na qual adentra em plena posse de si mesma e deixa desabrochar a identidade humana.”

Revela assim a identidade relacional do ser humano de acordo com sua natureza. Considerando a conjugalidade como um lugar comum ao casal, ocorre a necessidade do respeito à autonomia e satisfação individual e do outro. Se os cônjuges derem ênfase somente à satisfação individual, corre-se o risco dos espaços conjugais da vida a dois se tornarem fragilizados (Vieira; Stengel, 2010). A individualidade pode ser destrutiva quando apenas o eu importar para a pessoa, o egoísmo começa a imperar no relacionamento e a trazer problemas conjugais, fragilizar e desgastar a relação. Uma individualidade saudável requer o respeito ao outro, o lugar do outro, para o bem do relacionamento conjugal.

Segundo Féres-Carneiro (1998), “A constituição do casamento contemporâneo é pautada pelos valores do individualismo, fato que pode ser origem de tensões.” Tensões que contribuem para os conflitos conjugais. Desde a modernidade, a individualidade vem se impondo sobre os indivíduos, impactando os relacionamentos amorosos e os interpessoais e, conseqüentemente, contribuindo para que a sociedade pós-moderna seja caracterizada como individualista, no sentido de pensar apenas em si, não demonstrar preocupação com o outro, com as causas coletivas, sendo de certa forma transferido para as relações pessoais e amorosas: “[...] na pós-modernidade os indivíduos preocupam-se com o seu bem estar individual, revelando uma indiferença com as questões sociais” (Vieira; Stengel, 2012, p. 147). Nesse pressuposto existe uma intensidade nos aspectos concernentes à independência pessoal, valorização do corpo, uma preocupação apenas consigo próprio; assim é caracterizado o homem pós-moderno.

Barboza (2011) assevera que o individualismo surgiu como algo saudável, mas os indivíduos demonstraram dificuldades em conviver e administrar situações inerentes ao casal, às necessidades e expectativas de cada um, levando a afetar a conjugalidade. As mulheres passaram também a exigir seus direitos com maior intensidade, não abrindo mão de suas vontades e desejos em troca de uma relação que não atende às suas expectativas, muitas vezes sem prazer, afeto, respeito e carinho.

Ferreira e outros (2012) ressaltam que estudos de autores como Jablonski (2001), Aboim (2009), Oltramari (2009), Goldenberg (2005) e Féres-Carneiro (1998) Ferés-Carneiro e Diniz Neto (2010) se aproximam em perspectiva e indicam que

[...] de modo geral, o maior impacto da modernidade sobre a conjugalidade seja o fenômeno do excesso de individualismo que começa historicamente quando o homem se tornou o centro do universo e a partir do que os seus quereres também ocuparam o primeiro plano, caminhando do iluminismo até a pós-modernidade este grande 'EU' vem ocupando cada vez mais a cena. (Ferreira *et al.*, 2012, p. 5).

Nessa visão mais individualista, é impossível não perceber também que os relacionamentos humanos têm sido afetados, e de igual modo os relacionamentos conjugais são conduzidos pela lógica do consumo, do descartável e da fugacidade, que traz apenas uma experiência rápida de satisfação e prazer do eu. Como asseveram Bezerra e Justo (2010, p. 196), “Os laços tornam-se efêmeros e episódicos, na exata medida da duração da incandescência de sentimentos e paixões que se renovam rapidamente”. É o drama dos relacionamentos contemporâneos, que só duram enquanto o outro está atendendo às suas expectativas amorosas.

Segue assim uma tendência, comum na contemporaneidade, de os relacionamentos serem rápidos, de curto tempo, sem compromissos maiores. O “até que a morte nos separe”, “sejam felizes para sempre”, são expectativas que acabam sendo decretos de privação da liberdade, que não se constituem em prazer e nem em mais felicidade.

O individualismo exacerbado tem provocado conflitos e separações a bem da felicidade pessoal e ideal de relação conjugal, como afirma Ferés-Carneiro (1988, p. 38): “Os ideais contemporâneos de relação conjugal enfatizam mais a autonomia e a satisfação de cada cônjuge do que os laços de dependência entre eles.” Ser autônomo, independente do outro, acredita-se que isso promove a felicidade e o bem-estar pessoal. Contudo, é possível viver a individualização e a conjugalidade mesmo sendo aparentemente paradoxal. Aboim (2004) já afirmava que a conjugalidade tem transitado pelo ideal de autonomia de cada cônjuge, tendência que parece contraditória por revelar o desejo da pessoa de viver uma fusão amorosa e, ao mesmo tempo, manter um nível de individualidade. Para Alves (2012), a presença da individualização e autonomia entre os cônjuges vem sendo favorecida por diversos fatores, como sociais, culturais e psicológicos.

Certeau (1998, p. 38) entende que “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente de suas determinações sociais”. Individualidade como lugar onde se organiza, muitas vezes de forma contraditória, a pluralidade da vivência social. Ferés-Carneiro (2003), em pesquisa sobre a construção da identidade conjugal no casamento contemporâneo, realizada com 18 casais de classe média da população carioca, atendidos em terapia de casal durante três anos, buscando atender um dos objetivos que foi investigar estratégias para conciliar individualidade e conjugalidade, concluiu que homens e mulheres de ambas as faixas etárias – de 25 a 35 e de 45 a 55 anos – ressaltaram a importância da “valorização da individualidade” na vida a dois. Cada pessoa procura buscar a sua essência no tempo, em seus espaços, procurando vivenciar sua individualidade de forma que não se sinta aprisionado, dependente, mas livre para viver sua realidade, sua individualidade em parêntese à fusão amorosa, ou seus amores sem o sentimento de enclausuramento. É necessário, outrossim, o reconhecimento, o respeito, colocando cada um no seu devido lugar, a fim de permitir a possibilidade de conjugar a individualidade com a conjugalidade (Alves, 2012). A conjugalidade, no entanto, não deve ser identificada como a soma das individualidades, mas pode ser entendida como um processo compartilhado e contínuo que

forma uma terceira realidade, que é a relação conjugal (Lafuente, 2020). Para Aboim (2004), a conjugalidade tem transitado pelo ideal de autonomia de cada cônjuge, tendência que parece contraditória, visto que se revela no desejo da pessoa de viver uma fusão amorosa e, ao mesmo tempo, manter um nível de individualidade. Ainda segundo autora, a conjugalidade também está dividida entre um ideal de fusão afetiva, na qual se dedica às expectativas de felicidade pessoal, como também se investe na realização pessoal (Aboim, 2006b).

Refletir sobre a individualidade é um fazer referência à singularidade. Singularidade que vai fazer a diferença entre um indivíduo e outro, tornando esse indivíduo único, sendo o resultado de socializações, a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo e possibilita a construção das suas objetivações e sua individualidade, pontua Silva (2009). É um pensar na individualidade não como sinônimo de egoísmo, mas como de um ser autônomo na sua maneira de pensar, de agir, de buscar o autoconhecimento, uma independência do sujeito em relação ao outro, com o objetivo, o propósito de legitimar cada escolha individual. A individualidade é única de cada ser e a fusão de duas individualidades funda o campo da conjugalidade.

## **A construção de um objeto: Conjugalidade/religiosidade durante o isolamento social imposto pela pandemia da COVID 19**

O foco desta seção é, portanto, a “Conjugalidade de Casais em contexto Evangélico”. Perpassou reflexões sobre conjugalidade, família, casamento, a dinâmica e interferência da religiosidade na vida e os impactos da pandemia na conjugalidade, um estudo no qual a teoria reverberou no empírico. No desenvolvimento da pesquisa, algumas questões nortearam o processo, sendo a principal: Como casais evangélicos vivem o percurso e dinâmica da conjugalidade na sociedade contemporânea? A esta questão principal juntaram-se outras: O “estilo” de vida conjugal é influenciado pelos ensinamentos religiosos ministrados na IEAB? Quais impactos incidiram na família em tempos de pandemia?

Um número considerável de estudos nas ciências sociais tem apresentado evidências de um alto nível de envolvimento religioso dos brasileiros em alguma religião.

Moreira-Almeida e outros (2010, p. 20), em estudo sobre envolvimento religioso em uma amostra probabilística da população brasileira e as relações entre variáveis de envolvimento religioso, conclui “que o Brasil [...] apresenta, assim como nos EUA, altos níveis de envolvimento religioso”. Conforme estudos, envolvimento religioso são vivenciados pelos brasileiros, em diferentes tipos de religiões nas quais são filiados, como o Catolicismo, Espiritismo, Afro-brasileira, Protestantismo ou Evangélicos.

Segundo Bruscagin (2004b, p. 170), religião pode ser definida “Como um sistema de crenças organizado, que inclui valores morais e a existência de Deus ou um ser superior, que é partilhado, institucionalizado e leva as pessoas que dele partilham a se envolverem em uma comunidade de fé.”

Religião é uma expressão que vem do latim *religare*, que significa ligar de novo. É uma tentativa de o homem se ligar novamente ao sagrado, a Deus. Envolve um sistema de crenças porque cada religião desenvolve ritos, rituais, conceitos de fé. Para praticar uma religião, o indivíduo geralmente torna-se membro de uma instituição religiosa e compartilha com outros a sua fé em Deus. A conversão ao evangelho envolve mudança no sistema de

valores e visão de mundo (Gomes, 2011). Para Bruscagin (2004b, p. 143), “A espiritualidade e a religião são aspectos muito importantes da experiência humana, seja vivida como crença pessoal no transcendente, seja vivida dentro de uma comunidade religiosa formal”. Pertencer a uma religião, ser envolvido nos seus propósitos, contribui para o crescimento espiritual, para o amadurecimento do ser humano e para a convivência nas suas relações interpessoais e familiares. Ressaltamos, porém, que o indivíduo pode viver uma prática espiritual e não ser religioso, no sentido de não frequentar de maneira formal uma igreja. Bruscagin (2004b) ainda afirma que, para diversas famílias, a religião, seus ensinamentos e orientações integram suas dinâmicas familiares, trazendo para prática um sistema de valores e princípios que inspiram os membros da família que comungam da mesma fé. Nestes casos, muitas escolhas, decisões e ações são desenvolvidas com bases em ensinamentos e princípios religiosos. Em muitas famílias, o cônjuge se converte à religião do outro par. Quando surgem os filhos, esses são orientados pelos pais para desenvolverem a mesma fé, sendo direcionados a frequentarem uma igreja, como também a observarem seus estatutos. Quando amadurecem os casados, e chegam ao “ninho vazio”, posta a velhice, tendem a aumentar a importância dos valores religiosos. Bruscagin (2004a, p. 164) afirma que “Nessas fases, as pessoas indagam mais sobre o sentido da vida, por encontrarem-se mais próximas da morte.” Obviamente, a contemporaneidade também fomenta a possibilidade das muitas escolhas. Assim, é comum que numa mesma família, indivíduos professem diferentes formas de fé religiosa, ou nenhuma. A pluralidade religiosa é um fenômeno contemporâneo.

Em se tratando da religião evangélica, é evidente que existe um universo bem heterogêneo, caracterizando-se por uma dispersão de posições ideológicas e teológicas, com uma pluralidade de orientações segundo os valores e missão de cada denominação, e por vezes antagônicas quanto ao casamento, à conjugalidade e ao estilo de vida pessoal (Couto, 2001). Segundo o Censo do IBGE de 2010 (IBGE 2010c), 42,3 milhões de pessoas são evangélicas no Brasil, ou seja, aproximadamente 22,2% dos brasileiros, com um aumento de 61,45 % em dez anos, sendo o terceiro maior país do mundo em número de evangélicos. O Censo de 2010 apresenta ainda uma projeção de crescimento até o ano de 2032.

Nos anos de 2020 e 2021, medidas importantes de isolamento social foram mundialmente preconizadas. Aglomerações de pessoas foram impedidas, comércios, restaurantes e ambientes de lazer, repartições públicas, escolas, universidades e igrejas igualmente foram fechadas. Souza e Macedo (2020) observam que as agências de notícias (como a agência Brasil) publicaram nas mídias sociais que ocorreu um aumento considerável nos pedidos de divórcio; segundo empresas especializadas em divórcios, houve um aumento de 177% na procura por advogados para consultoria sobre separações, isto em comparação com o ano de 2019. Um levantamento realizado em vários países demonstrou que o número de pedidos de divórcio também aumentou de forma considerável. Em Portugal foi registrado um aumento de 25% no número de separações. Aumentos também foram verificados na China, Itália, Austrália, Estados Unidos e muitos outros países. Mudanças visíveis na sociedade e na família brasileira foram registradas. É fato que o convívio de forma intensa e diária, em virtude do isolamento social, tem, de certa forma, sobrecarregado as famílias em seu emocional e no seu psicológico, acirrando conflitos e, como consequência, decisões, acredita-se, precipitadas estão sendo tomadas nesse período por conta da ansiedade, perdas e lutos que têm alterado a vida das pessoas, como pontuam Kerbauy, Bartilotti e Sneiderman (2020, p. 87):

O distanciamento social, o confinamento, o excesso de informações, a mudança repentina nos hábitos, o perigo iminente de contágio, a vivência de inúmeras perdas e lutos mais complexos e a redução de renda familiar, são alguns exemplos de importantes situações geradoras de altos índices de ansiedade e de angústia em grande parte da população, afetando, sem dúvida, a saúde e a qualidade de vida.

A realidade da pandemia promoveu mudanças que aceleraram processos que já vinham sendo organizados para acontecer, mas a longo prazo, como ensino a distância. As famílias não foram preparadas para tal realidade, mas tiveram que se adaptar para não incorrer em prejuízos educacionais maiores para os filhos. Segundo Guizzo, Marcello e Müller (2020, p. 5), “a quarentena dá origem a um deslocamento [...] e coloca em evidência um cotidiano inventado e legitimado para ela”. Nas palavras de Giddens (1993, p. 24), um desencaixe, do qual ele mesmo faz referência como “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espço”. O cotidiano atual chega imposto, sem planejamentos, deslocando as famílias de seus contextos locais de interações, de forma que os indivíduos foram reorganizando suas vidas, para sobrevivência de todos.

Guizzo, Marcello e Müller (2020) mostram, em sua pesquisa, que com o advento das medidas restritivas da Covid-19, ocorreu uma sobrecarga para a mulher, que além de assumir as responsabilidades de mãe, passa também a se deslocar para o lugar de professora, de mediadora de atividades escolares dos filhos, função para a qual muitas não foram preparadas, promovendo desconfortos inusitados. Os filhos também foram deslocados dos seus lugares de interação, como da escola e dos colegas de classe, os cursos nos quais interagiam, além da família. Eles saíam de casa para suas escolas, seus diferentes cursos, mas a realidade posta foi de permanecerem em casa, participar de aulas remotas, mediadas pelas tecnologias por mais de um ano. É importante considerar que em tempos de isolamento social a tecnologia passou a ser usada de forma intensa pelas famílias, pelas escolas, universidades e igrejas, o que foi provocando mudanças fenomenais nos comportamentos e proporcionando reajustes nas relações religiosas, familiares e interpessoais. Guizzo, Marcello e Müller (2020, p. 6) afirmam que “a mediação propiciada pelas tecnologias emerge, então, como um esforço para que os laços sejam mantidos”. Laços entre professor e aluno, entre os casais, entre os familiares, entre a igreja e seus membros distantes podem ser fortalecidos por intermédio das tecnologias, sendo providencial nesses referidos tempos. Entretanto, o direito a frequentar escolas passou a ser reprimido em razão do direito à vida. Os cônjuges passaram a trabalhar em casa, um espaço que antes era do descanso, do ficar à vontade; muda-se também o cotidiano dos cônjuges, que precisam encontrar meios, para serem criativos em suas dinâmicas.

## **Narrativas sobre Conjugalidade e Religiosidade em tempos de Pandemia**

Em meio à crise na saúde pública que o mundo viveu quando deflagrada a pandemia, as famílias viveram de diferentes formas esta situação sanitária. Sem dúvida, a classe social é um fator discriminante de vulnerabilidades. Famílias e pessoas em situação de pobreza estiveram bem mais vulneráveis e muitos foram vítimas fatais do vírus por conta da própria

falta de condição de isolamento e higiene. As individualidades se viram impactadas e as conjugalidades tenderam a ser afetadas. Atitudes abusivas, violentas, por parte de parceiros e parceiras, tornaram-se manchetes e notícias nas redes sociais e jornalísticas. Aumento de agressões e de separações conjugais foram fatos publicados constantemente pelas mídias sociais. E entre os casais de contexto evangélico, qual dinâmica tem caracterizado a convivência? Esta pergunta nasce no meio da pesquisa, que, como dito anteriormente, não tinha esta pretensão como objetivo principal.

Diante da literatura, colocamos 3 questões para as famílias entrevistadas (cinco casais). Seguimos a orientação da Análise de conteúdo, inscrevendo as respostas em unidades de contexto e Unidades de registro.

QUESTÃO 1 – Ocorreram conflitos neste período de pandemia?		
Respostas	Unidades de contexto (UC)	Unidades de registro (UR)
Não. Pelo contrário.	<u>Não.</u>	Não ocorreram conflitos.
Não. Apesar de a gente estar mais juntos, ficar mais tempo em casa, <u>graças a Deus não tivemos esse problema não.</u>	<u>[...] graças a Deus não tivemos esse problema não.</u>	Não ocorreram conflitos.
Não. Por causa de pandemia não houve <u>conflito não.</u>	<u>Não. [...] conflito não.</u>	Não ocorreram conflitos.
Não, muitos conflitos, não. Há diferença em algumas coisas, mas <u>tantos conflitos, não.</u>	<u>Não. Tantos conflitos, não.</u>	Poucos conflitos.
<u>Não, não ocorreu não. Em certo ponto eu achei até bom, porque ela deitou comigo para assistir, comigo e com os filhos, para assistir séries e filmes, coisa que ela não faz. Então tivemos, assim, um momento até diferente dentro do nosso lar. Eu não me deixei abalar muito pela pandemia. Sei que mudou muita coisa, mas eu mantive minha vida centrada.</u>	<u>Não, não ocorreu não. Em certo ponto eu achei até bom, porque ela deitou comigo para assistir, comigo e com os filhos [...]</u> <u>Eu não me deixei abalar muito pela pandemia.</u>	Não ocorreram conflitos.  Não se abalou com a pandemia.
Não ... <u>não achei conflito, só fiquei muito apreensiva por estar com ele, que estava com a Covid-19. Eu também tive que ficar, devido ao contato. Eu tive também que ficar juntamente com ele, porque eu não sabia se estava. Não estava. Porque o contato ali junto, isso... Os meninos também tiveram que ficar todos dentro, para evitar algum contato com pessoas de fora, e aí a gente ficou naquele período ali, a gente buscou, ele escolheu assistir filmes, séries, e ficamos muito tempo juntos, foram 14 dias. Assim, juntos mesmo, porém sem poder sair nem fazer outras atividades. E às vezes, quando a gente não estava junto, assim, que tinha algumas atividades fazer, foi ruim porque a gente não podia sair. Quando você fica a maior parte do tempo preso lá, sem nunca ter essa situação, é um pouco ruim, mas graças a Deus, com ajuda dele, ali, e os meninos, ali fluiu, sabe, não foi muito sofrido.</u>	<u>Não achei conflito, só fiquei muito apreensiva por estar com ele, que estava com a Covid-19.</u>	Não tiveram conflitos.
<u>Discussãozinha boba, mas passada para administrar.</u>	<u>Discussãozinha boba.</u>	Discussão.
Raras.	<u>Raras.</u>	Raros os conflitos.

Não. É uma coisa que... Talvez por ser da área de saúde, já fica mais fácil, sabendo o que pode fazer e o que não pode fazer. Aglomerações a gente tem evitado. E, enfim, não deixamos de fazer algumas coisas, não, por causa da pandemia. <u>A pandemia está aí, a gente tem que fazer o quê? É se reinventar e se adequar à realidade até ver, até o dia que vai.</u>	<u>Não. A pandemia está aí, a gente tem que fazer o quê? É se reinventar e se adequar à realidade até ver, até o dia que vai.</u>	Não ocorreram conflitos. Se adequaram à realidade.
<u>Não, pelo contrário, foi uma base dentro de casa, porque assistiu de novo Dez Mandamentos. O filme dos Dez Mandamentos, Sansão e Dalila, pelo menos. Ele não assistiu muito não, mas a gente aqui em casa, eu assistia com meu neto e é muito bom. Foi muito bom, porque eu me edifiquei muito com essa pandemia, procurei mais ler a Bíblia, procurei mais ouvir hinos, que a gente não tinha essa oportunidade porque o dia a dia não deixava, né.</u>	<u>Não, pelo contrário, foi uma base dentro de casa [...]</u>  <u>[...] procurei mais ler a Bíblia, procurei mais ouvir hinos, que a gente não tinha essa oportunidade porque o dia a dia não deixava.</u>	Não ocorreram conflitos.  Fizeram leituras.

**QUESTÃO 2. Fale um pouco sobre a dinâmica do cotidiano no período de pandemia. O que achou de estarem (a família) mais tempo juntos?**

Respostas	Unidades de contexto (UC)	Unidades de registro (UR)
Eu não tive quarentena, entre aspas, porque <u>continuei trabalhando. Ela não trabalhou, ficou em casa com os meninos.</u> Um meu filho, o outro, também trabalha. A gente continuou trabalhando. Durante a semana, eu saía para trabalhar e voltava. E fim de semana, ficávamos juntos em casa, curtindo a família.	<u>[...] continuei trabalhando. Ela não trabalhou, ficou em casa com os meninos.</u>	A rotina não foi afetada.
<u>Foi ótimo. Eu gosto... eu gosto, pra mim não foi nada de dificuldades, foi difícil não, pra mim eu gosto.</u> Até quando ele tem uma folga, ou coisa assim, tem mulher que não gosta, né? Dá graças a Deus quando o marido sai para trabalhar. Eu não, eu gosto de estar sempre juntos.	<u>Foi ótimo. Eu gosto... eu gosto, pra mim não foi nada de dificuldades, foi difícil não, pra mim eu gosto.</u>	Mudanças positivas na rotina.
Certo, muito bem. <u>O mais positivo de tudo desse período que a gente teve como experiência foi lermos a Bíblia juntos. Nós lemos alguns livros da Bíblia juntos.</u> À noite a gente sempre se reunia para fazer a leitura e o momento de oração, coisa que a gente não fazia diariamente. A gente começou a ter essa prática, e nós lemos vários livros na Bíblia juntos.	<u>O mais positivo de tudo desse período que a gente teve como experiência foi lermos a Bíblia juntos. Nós lemos alguns livros da Bíblia juntos.</u>	Mudanças positivas no relacionamento. Proximidade fortalecida.
Sim, houve mais <u>uma aproximação, filhos, esposa, esposo. Houve mais este momento de estar junto, conversar mais.</u>	<u>[...] uma aproximação, filhos, esposa, esposo. Houve mais este momento de estar junto, conversar mais.</u>	Mudanças positivas.
Sim, e muito importante. A fé, como eu já citei antes, a fé me deu uma base para aprender a viver contente em toda e qualquer situação. Eu não me abalo fácil, ela sabe. Se eu sentir que está pegando alguma coisa assim, eu busco logo resolver. Busco logo resolver, mas não deixo me abater não. Ou vou orar, ou o princípio da oração. Da oração eu faço atividade física, mantenho contato com as pessoas, mas não me deixo abalar. Mas <u>eu também, graças a Deus, continuei trabalhando, continuei tendo contato.</u> Pode ter sido diferente de muitas pessoas. A minha realidade econômica não afetou tanto a chegar ao ponto de correr o risco de faltar algum alimento dentro de casa. Mas há pessoas que já passaram por uma situação assim, que é bem mais delicada, e a gente tem que respeitar todos eles e buscar ajudar no que for preciso e necessário.	<u>Eu também, graças a Deus, continuei trabalhando, continuei tendo contato.</u>	Mudanças positivas na dinâmica da relação.



Assim, <u>juntos mesmo, porém sem poder sair nem fazer outras atividades. E, às vezes, quando a gente não estava junto, assim que tinha algumas atividades para fazer, foi ruim porque a gente não podia sair.</u> Quando você fica a maior parte do tempo preso lá, sem nunca ter essa situação, é um pouco ruim, mas graças a Deus, com ajuda dele, ali, e os meninos ali, fluiu, sabe?	<u>Juntos mesmo, porém sem poder sair nem fazer outras atividades. E, às vezes, quando a gente não estava junto, assim, que tinha algumas atividades para fazer, foi ruim porque a gente não podia sair.</u>	Sem mudanças drásticas.
<u>Tempo de pandemia. Pra gente foi um pouco, assim, difícil, né? Porque é difícil, eu diria, se você passa o dia todo separado, né? E nós passamos mais de 15 dias juntos, então, ali para mim foi difícil, né? Minha esposa, ela tem uma mania de limpeza. Então você não poder fazer isso então, ali no chão. Ah, várias coisas assim, que bobagem mesmo. Foi um momento difícil não por causa do vírus, mas pelo momento que ela estava vivendo, de apreensão pelo que aconteceu comigo e, quer dizer, então, de certa maneira, traz prejuízo para a vida da gente, psicologicamente, para as condições, não por causa da minha família por conta do que estava acontecendo.</u>	<u>Tempo de pandemia. Pra gente foi um pouco, assim, difícil, né? Porque é difícil, eu diria, se você passa o dia todo separado.</u>  <u>Nós passamos mais de 15 dias juntos, então, ali para mim foi difícil.</u>	Dificuldades no compartilhamento do espaço.
Ver que, <u>no meu caso, do meu esposo, a gente mesmo estando em casa, um procurava ajudar o outro, procurava fortalecer um ao outro,</u> A gente sempre manteve o mesmo tanto dentro de casa, mas a gente trabalhava, né? Um ajudando o outro, até mesmo na necessidade de prover a casa. Sempre foram os dois. Juntos.	<u>No meu caso, do meu esposo, a gente mesmo estando em casa, um procurava ajudar o outro, procurava fortalecer um ao outro.</u>	Ajuda mútua, sem conflitos.
Olhe, ela não deixou de trabalhar por isso. Eu não deixei de fazer as minhas coisas por isso. Simplesmente me cuido. Não deixei de ir no centro da cidade fazer alguma coisa, porque eu tenho que me deslocar, eu não vou ficar aqui, o tempo todo em casa deitado, não. Porque eu não sou de ficar deitado. Deu a pandemia e o momento pior que foi nos meses de março e abril do ano passado, eu não vou dizer... <u>Para mim a pandemia está aí, mas eu não alterei nada do que eu vinha fazendo. Só fiz me adequar e me cuidar. Não deixei de fazer nada, não.</u>	<u>Para mim a pandemia está aí, mas eu não alterei nada do que eu vinha fazendo. Só fiz me adequar e me cuidar. Não deixei de fazer nada, não.</u>	Rotina sem mudanças.
Melhor, edificou mais a nossa relação, <u>com certeza nos conhecemos melhor.</u>	<u>[...] com certeza nos conhecemos melhor.</u>	Fortaleceu o relacionamento.

### QUESTÃO 3. Como a família administrou o período de afastamento social na pandemia?

Respostas	Unidades de contexto (UC)	Unidades de registro (UR)
Interessante que quando eu via os noticiários, jornal, em casa, eu via as pessoas reclamarem, essa discussão que eu via sempre. E eu não me via. Porque, na verdade, como eu falei no início, eu tenho prazer de estar com meus filhos e minha esposa. Isso para mim... Tirando o sofrimento de algumas pessoas, que a gente viu que teve muito sofrimento. Eu não quis ser egoísta para falar que é bom. Eu estava sendo egoísta. <u>Mas eu acho que na questão da convivência, para mim, eu achei maravilhoso, porque eu pude desfrutar de muito mais tempo com meus filhos e minha esposa.</u>	<u>Mas eu acho que na questão da convivência, para mim, eu achei maravilhoso, porque eu pude desfrutar de muito mais tempo com meus filhos e minha esposa.</u>	Fortalecimento dos relacionamentos na proximidade.
Pra gente... justamente por essa questão de a gente gostar de estar juntos, então... e também o gostar de estar em casa, então pra gente não foi também... não foi assim um choque tão grande, porque sempre valorizou estar junto. E essa parte de a gente ser bastante caseiro, a gente administrou bem. Foram	<u>Pra gente... foi resultado positivo juntos. Foi ótimo.</u>	Mudanças positivas na dinâmica relacional.

momentos, assim, que a gente pôde estar mais ainda juntos, compartilhando de várias coisas, vários momentos juntos. <u>Pra gente.... foi resultado positivo juntos. Foi ótimo.</u>		
<u>Nós procuramos, temos procurado ainda, estamos gerindo esse período ainda, administrar da melhor maneira possível para evitar os estresses, a rotina, que às vezes traz grandes incômodos.</u> Por exemplo, a gente tem as atividades de casa e tal. A esposa mais comanda a casa e o interior dela, está resolvendo os problemas, está ali. Eu estou presente, atendendo também às minhas demandas pastorais na medida do possível. Agora, dentro de casa, assim.	<u>Nós procuramos, temos procurado ainda, estamos gerindo esse período ainda, administrar da melhor maneira possível para evitar os estresses, a rotina, que às vezes traz grandes incômodos.</u>	Gerenciament o para evitar estresse.
Esse período de pandemia, eu acho que foi o período que a gente mais, <u>nós, família, eu, meu esposo, filhos, é que a gente mais se aproximou em relação até a conversas, em relação a estar juntos, meditando na palavra do senhor.</u>	<u>[...] nós, família, eu, meu esposo, filhos, é que a gente mais se aproximou em relação a estar juntos, meditando na palavra do senhor.</u>	Maior aproximação no período.
A gente esteve bem. Para mim, a vida continua normal. Mesmo tendo a própria Covid-19, não me afetou muito não, vamos ser sinceros, entendeu? Agora, alguns sim. Os 14 dias dentro de casa, a gente sentiu um pouco, entendeu? Isso foi o que me abalou, eu senti um pouquinho. Ficar 14 dias ali, mesmo eu saindo pouco e tal. Eu ainda dava uma caminhada assim. Porque a minha casa, a área da frente é aberta, é livre, não tem... Mesmo assim, não tinha certeza se realmente estava com Covid, e isso me afetou um pouquinho nesses 14 dias. Mas, por outro lado, <u>a convivência foi excelente dentro de casa. A gente aproveitou bastante para fazer aquilo que não fazia.</u> Afastou um pouquinho dos nossos familiares. Isso aí a gente afastou um pouco, nós sentimos. A igreja afastou um pouco também. Mudou muita coisa, mas dentro de casa mesmo, apesar de todas as lutas, mas até hoje conduzi normal.	<u>A convivência foi excelente dentro de casa. A gente aproveitou bastante para fazer aquilo que não fazia.</u>	Fortaleciment o dos vínculos familiares.
<u>Sim, através da rede social, mas em contato é um pouco complicado, porque a gente nem pode estar direto.</u> Num momento como esse, se tem esse contato, aí fica difícil. Às vezes a gente sente que a gente não pode ter um abraço, não pode ter um aperto de mão, e isso aí tem prejudicado, porque a gente sente falta do abraço. Mas só na rede social eu acho que ainda não é o suficiente para que a gente tenha aquele vínculo amoroso com a família. Traz muita tristeza para o momento que a gente está vivendo.	<u>Sim, através da rede social, mas em contato é um pouco complicado, porque a gente nem pode estar direto.</u>	Através das redes sociais.
Conversando muito.	<u>Conversas.</u>	Conversando.
Com conversas. Redes sociais.	<u>Conversas, redes sociais.</u>	Conversando e redes sociais.
Eu vejo hoje que as famílias... Que a pandemia... <u>Não foi o meu caso, mas a pandemia trouxe muita desunião, muita desagregação de família,</u> muita separação, divórcios, principalmente porque passaram a trabalhar em casa, no <i>home office</i> , e é onde você vê. Enquanto estavam trabalhando um lá, o outro cá, tudo tranquilo, eles se veem à noite. Mas quando estão em casa... Não no meu caso, eu não vivi isso. Mas vi casos de casais saindo para a violência, muita agressão à mulher nesse período. Eu sei que teve. E o que acontece? A tecnologia veio para acabar com muita coisa. Veio para... Trouxe crescimento, desenvolvimento, mas trouxe muita separação, muita desunião. Porque as pessoas estão deixando de ler um livro para ficar o tempo todo no celular. Tem gente que não pode fazer outra coisa. Quando acorda: celular. Não lembra de mais nada. Eu	<u>Não foi o meu caso, mas a pandemia trouxe muita desunião, muita desagregação de família [...]</u>	Não ocorreram conflitos.

digo isso porque eu sou assim. Quando eu acordo, eu pego. Mas eu estou sabendo que é uma coisa boa, que trouxe crescimento, mas também trouxe muita desagregação.		
Importante, porque é a base da... a base da vida cristã é a família, e hoje tá se perdendo os valores, não tem mais diálogo, as pessoas não conversam mais. Nessa pandemia, só Deus na causa dos casais, porque se ficavam distantes, né, só se viam na hora do almoço, à noite... não tinha um diálogo, e aí ninguém sabia o defeito do outro, o seu, o dela, né? <u>E de repente você começa a ficar 24 horas dentro de uma casa, direto com você, o casal, ele e ela, juntos, aí é que se descobre os defeitos, né, as manias, o jeito errado de falar [...]</u> de fazer, e aí começaram a discutir. Ele tá querendo o divórcio, a separação, a violência com as mulheres, só Deus na causa mesmo. Esse trabalho de pesquisa é muito bom, porque você vai descobrir quais os pontos que podem melhorar, os pontos que podem ajudar, é muito bom, eu dou valor.	<u>E de repente você começa a ficar 24 horas dentro de uma casa, direto com você, o casal, ele e ela, juntos, aí é que se descobre os defeitos, né, as manias, o jeito errado de falar [...]</u>	Um maior conhecimento do outro.

Diante dos depoimentos explicitados, corroboramos com a posição de Rampage, (2005, p. 201) quando postula sobre a “experiência de afirmação pessoal e relacional oriunda de interações que demonstram conhecimento recíproco e validação entre os parceiros”. Pode-se concluir que os casais participantes foram favorecidos por esse recurso. Para Silva e outros (2020, p. 16), é uma experiência relacionada ao “sentimento de proximidade, de que os parceiros estão conectados no que se refere a atividades, atitudes e sentimentos”. Diante de situações extremas, a intimidade relacional fortalece o sentimento de que não estão sozinhos no enfrentamento dos problemas, sentimentos e conflitos da vida. Walsh (2005) constatou que, neste sentido, a pandemia pode ser um evento considerado oportunizador para que os cônjuges fortalecessem seus relacionamentos, sua intimidade, conseqüentemente, o amor conjugal e familiar (Stanley; Markman, 2020).

## Considerações

Como já encontrados nos estudos de Brusca (2008), constatou-se que os cônjuges consideram que a igreja ajuda a suprir diversas necessidades, sejam espirituais, físicas ou emocionais, pois propicia à coletividade, além de tempo para adoração a Deus, ensinamentos formais e sistematizados sobre os princípios cristãos para a conjugalidade e o casamento, e oferece, para tal, atividades culturais e sociais, lazer, momentos que servem para partilha de conversas informais que ajudam na resolução dos conflitos familiares. Esse é um dos contextos vivenciados pelos participantes.

Observou-se relatos de que o diálogo, a comunicação do casal, gira em torno dos filhos, da igreja com suas atividades de trabalho, dos acontecimentos diários; são elementos importantes para a organização e o alinhamento da vida familiar. A comunicação no percurso conjugal é um elemento reconhecido como de fundamental importância no relacionamento. No que concerne à convivência conjugal, ao respeito ao ponto de vista do cônjuge, percebe-se que há uma tendência à autonomia ou individualização. Apesar de haver um “nós casal”, marcado pelos valores religiosos conservadores, há também uma evidência na observação das individualidades, o “individual” no conjugal. Encontrou-se isso nos relatos e também foi observado pela pesquisadora nos encontros com os casais. Isso é corroborado por Alves

(2012, p. 56), quando discorre que a individualização “alcançou uma dimensão maior na relação de forma que a pessoa não só quer essa participação, mas quer também fazer uso de sua autonomia nas decisões relacionadas a sua própria vida”. Cada cônjuge quer realizar seus próprios projetos, aquilo que vai beneficiar a si mesmo, e não apenas aos dois.

Se antes da conversão, a cada tensão e conflito, o casal pensava em separação, com a conversão, a participação em estudos, palestras específicas sobre vida a dois em congressos, o casal parece ter passado para o entendimento do que é casamento e vida familiar. Assim, os casais passaram a desenvolver um “querer” na administração dos conflitos que surgem no percurso conjugal. Da mesma forma, há um aumento na disposição para perdoar o outro e retroceder em momentos de tensão, em determinadas atitudes e até em concepções em benefício da relação à dois e familiar. Eles asseguraram nos depoimentos a importância de lutarem, empreenderem esforços na construção de uma conjugalidade sólida.

Em suas dinâmicas conjugais ficou evidenciado que os homens trabalham para sustentar a casa, são conhecidos e se reconhecem como provedores do lar; as mulheres, mesmo trabalhando fora de casa e ajudando na parte financeira do lar, se assumem e são vistas pelos parceiros como responsáveis pelas questões domésticas e maternas, tudo que é relativo aos cuidados da família. As mulheres acumulam todas as atribuições domésticas, reconhecendo em suas narrativas serem delas estas atribuições. Uma realidade que deixa transparecer o modelo patriarcal, caracterizado pela assimetria conjugal. É a partir deste dado que reconhecemos o caráter “conservador” ou “tradicional” da conjugalidade evangélica.

O isolamento social, as restrições à circulação e a inevitável vida dentro de casa foram, de certa forma, positivos no sentido de que trouxeram para o casal também uma oportunidade de estarem mais tempo juntos. Ou seja, não apenas a violência doméstica emergiu com força. O fortalecimento do laço conjugal também foi um fato proporcionado pela imposição do isolamento social. O fortalecimento da unidade familiar foi referenciado como momento de estar juntos, realizando atividades: leituras e reflexões, assistindo a filmes e conversando mais neste período. Assim, pelos relatos, os casais participantes da pesquisa não enfrentaram conflitos familiares graves, no entanto, segundo eles, nunca mais serão os mesmos em suas individualidades. Administraram o período sem cultos no templo, assistindo *lives* e fazendo cultos domésticos com a família, o que contribuiu no fortalecimento espiritual dos cônjuges.

Este construto pode então ser considerado relevante, atual e inédito tanto para o município de Feira de Santana, como para o campo social da ciência brasileira e dos estudos posteriores sobre família. No entanto, não foi esgotado em todos os seus vieses, por conta do recorte feito no sentido de delimitar o objeto pesquisado. Muitos outros assuntos ligados ao tema da conjugalidade de casais evangélicos poderão ser abordados em outras pesquisas, em outros momentos. Sugere-se que mais pesquisas sejam realizadas sobre a posição dos pastores e líderes em relação à realidade do número de divórcios entre os evangélicos, prática quase inexistente em tempos passados; e sobre o sexo e a intimidade de casais evangélicos, que parecem continuar sendo tabus para muitos evangélicos. Isso pode ajudar também no levantamento de informações e ampliar o entendimento com relação a viver a conjugalidade na sociedade contemporânea.

## Referências

ABOIM, Sofia. Conjugalidade, afectos e formas de autonomia individual. **Análise Social**, v. XLI, n. 180, p. 801-825, 2006a.

ABOIM, Sofia. **Conjugalidades em mudança**: percursos e dinâmicas da vida a dois. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006b.

ALMEIDA, Eunides; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Conjugalidade: uma leitura a partir da noção de comunidade em Edith Stein. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistattp/article/view/23578/25417>. Acesso em: 15 mar. 2021.

ALVES, Rosevil Eduardo. **Individualização e autonomia no casamento contemporâneo**: uma revisão de literatura. 2012. 76 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2012. Acesso em: 23 mar. 2022.

AMORIM, Patrícia Brandão; SILVA, Daniel Rodrigues. A família contemporânea neopentecostal e o lugar do amor e da religiosidade na relação conjugal. **Pensar Acadêmico**, v. 17, n. 2, p. 234-256, 2019.

ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. *In*: ARAÚJO, Clara; SCALON, Celi (org.). **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ, 2005. p. 15-78.

BARBOZA, Silvana Negro. As diversas formas de conjugalidade na eterna busca da felicidade. **Polêmica**, v. 10, n. 2, p. 299-306, abr./jun. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade líquida**. Folha de S. Paulo, São Paulo, v. 19, p. 4-9, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BEREZA, Elizaneti; MARTINS, Jaqueline; MORESCO, Lyliane; ZANONI, Sônia. A influência da comunicação no relacionamento conjugal. **Arquivos de Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 9, n. 1, p. 31-36, 2005.

BEZERRA, Paulo Victor; JUSTO, José Sterza. Relacionamentos amorosos na pós-modernidade: análise das consultas apresentadas em sites de relacionamento amoroso. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 4, n. 2, p. 193-204, 2010.

BRUSCAGIN, Claudia. O casamento na visão cristã: Deus como membro do sistema. *In*: BRUSCAGIN, Claudia; SAVIO, Adriana; FONTES, Fátima; GOMES, Denise Mendes. **Religiosidade e psicoterapia**. São Paulo: Roca, 2008. p. 53-66.

BRUSCAGIN, Claudia. Família e religião. *In*: CERVENY, Ceneide de Oliveira (org.). **Família e...: comunicação, divórcio, mudança, resiliência, deficiência, lei, bioética, doença, religião e drogadição**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004a. p. 163-186.

BRUSCAGIN, Claudia. **Sob a proteção de Deus**: famílias cristãs na fase adolescente. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004b.

CAMPOS, Suzana Oliveira; SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Transformações da conjugalidade em casamentos de longa duração. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 69-89, 2017. Acesso em: 23 mar. 2022.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira; BERTHOUD, Cristiana Mercadante Esper. **Família e ciclo vital**: nossa realidade em pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

CISCON-EVANGELISTA, Mariane Ranzani; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. “Casados para sempre”: casamento e família na concepção de casais evangélicos neopentecostais. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 66, p. 343-352, 2011.

COSTA, Livia Fialho. Notas sobre formas contemporâneas de vida familiar e seus impactos na educação dos filhos. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 356-371.

COSTA, Livia Fialho; SILVA, Ester Nunes Praça da. Compreendendo a conjugalidade no mundo contemporâneo. *In*: BASTOS, Ana Cecília de Souza *et al* (org.). **Família no Brasil**: recurso para a pessoa e sociedade. Curitiba: Juruá, 2015. p. 359-373.

COSTA, Maria Manuela da. O casamento. **Revista Sol Nascente**, n. 1, p. 120-131, jun. 2012.

COUTO, Márcia Thereza. Religiosidade, reprodução e saúde em famílias urbanas pobres. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, p. 27-44, 2001.

DANTAS, Meryeli Santos de Araújo; COLLET, Neusa; MOURA, Flávia Moura de; TORQUATO, Isolda Maria Barros. Impacto do diagnóstico de paralisia cerebral para a família. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 19, n. 2, p. 229-237, jun. 2010.

DINIZ NETO, Orestes; FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Psicoterapia de casal na pós-modernidade: rupturas e possibilidades. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP, v. 22, p. 133-141, 2005.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Casamento contemporâneo: o difícil convívio da individualidade com a conjugalidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 2, p. 379-394, 1998.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. **Conjugalidades contemporâneas**: um estudo sobre os múltiplos arranjos conjugais da atualidade. 2010. Acesso em: 13 mar. 2021.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; DINIZ NETO, Orestes. Construção e dissolução da conjugalidade: padrões relacionais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 269-278, 2010.

FERREIRA, Pedro Moura. Tendências e modalidades da conjugalidade. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 43, p. 67-82, 2012.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: coleção pesquisa qualitativa. São Paulo: Bookman, 2009.

FORNASIER, Rafael Cerqueira. Amor e vínculo conjugal. *In*: MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos (org.). **Relações familiares**. Curitiba: CRV, 2016. p. 84-109.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2018. (Série Pesquisa, n. 6).

FREITAS, Denis de; HOLANDA, Adriano Furtado. Conversão religiosa: buscando significados na religião. **Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 93-105, 2014.

GARCIA, Agnaldo; MACIEL, Mariana Grassi. A influência da religião na busca do futuro cônjuge: um estudo preliminar em comunidades evangélicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 10, n. 1, p. 95-112, 2008.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP, 1993.

GOLDENBERG, Mirian. Dois é par: uma referência fundamental nos estudos de gênero e conjugalidade nas camadas médias urbanas brasileiras. **Physis**, v. 15, n. 2, p. 359-363, 2005.

GOMES, Antônio Maspoli de Araújo. Um estudo sobre conversão religiosa no protestantismo histórico e na psicologia social da religião. **Ciências da Religião – História e Sociedade**, v. 9, n. 2, p. 148-174, 2011.

GUIZZO, Bianca Salazar; MARCELLO, Fabiana de Amorim; MÜLLER, Fernanda. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa [online]**, São Paulo, v. 46, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades: Feira de Santana-BA. **Panorama 2017**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/feira-de-santana/panorama>. Acesso em: 27 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico. Famílias e Domicílios. **Resultados da amostra**. 2010b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Microdados dos censos demográficos**. 2010c.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico de 2010. Amostra. Religião. Evangélicos. Bahia. **Feira de Santana**. 2010d. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=evangelicos+em+Feira+de+Santana+bahia>. Acesso em: 20 jul. 2021.

JABLONSKI, Bernardo. A divisão de tarefas domésticas entre homens e mulheres no cotidiano do casamento. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, p. 262-275, 2010.

JACQUET, Chrstine; COSTA, Livia Fialho. Família e opção religiosa: notas etnográficas sobre a conversão de mulheres ao neopentecostalismo. *In*: JACQUET, Chrstine; COSTA, Livia Fialho (org.). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004. p. 65-67.

KERBAUY, Renata; BARTILOTTI, Márcia Barone; SNEIDERMAN, Susana. Reflexões sobre o impacto da pandemia de Covid-19 nas relações conjugais e familiares: contribuições da psicoterapia psicanalítica. **Passages de Paris**, n. 19, p. 86-94, 2020.

LAFUENTE, Jaqueline Guerra. **Os desafios da vida conjugal na era do individualismo**. 2020. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA), Ariquemes, RR, 2020. Disponível em: [https://repositorio.faema.edu.br/bitstream/123456789/2752/1/TCC%20%20Jaqueline%20Guerra%20Lafuente\\_assinado\\_assinado\\_assinado\\_assinado1606765396.pdf](https://repositorio.faema.edu.br/bitstream/123456789/2752/1/TCC%20%20Jaqueline%20Guerra%20Lafuente_assinado_assinado_assinado_assinado1606765396.pdf). Acesso em: 23 mar. 2022.

MACIEL, Francisco Nascélio. **Conjugalidade**: individuação e pertencimento em casais de movimento católico. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, metodologia e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOREIRA-ALMEIDA, Alexander; PINSKY, Ilana; ZALESKI, Marcos; LARANJEIRA, Ronaldo. Envolvimento religioso e fatores sociodemográficos: resultados de um levantamento nacional no Brasil. **Archives of Clinical Psychiatry**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 12-15, jan. 2010.

PEREIRA, Lilian Galarça. **Comunicação conjugal no contexto da depressão**: uma avaliação baseada em quatro casos. Porto Alegre: Instituto de Psicologia, 2013.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

RAMPAGE, C. Gendered constraints to intimacy in heterosexual couples. *In*: SALES, Cláudio. **O matrimônio sob a égide do Código Civil de 2002**. 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6814556-O-matrimonio-sob-a-egide-do-codigo-civil-de-2002.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, Ester Nunes Praça. **Mulheres-esposas**: dinâmicas conjugais e individualidades a partir da experiência de mulheres casadas com militar. 2012. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2012.



SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 169-195, 2009.

SILVA, Isabela Machado da; SCHMIDT, Beatriz; LORDELLO, Silvia Renata; NOAL, Débora da Silva; CREPALDI, Maria Aparecida; WAGNER, Adriana. As relações familiares diante da COVID-19: recursos, riscos e implicações para a prática da terapia de casal e família. **Pensando Famílias**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 12-28, jan./jun. 2020.

SILVA, Lúcio Andrade; SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Casamentos de longa duração: recursos pessoais como estratégias de manutenção do laço conjugal. **Psico-USF**, v. 22, p. 323-335, 2017.

SILVA, Onésimo Ferreira da. Igreja Evangélica Avivamento Bíblico. **Constituição da IEAB 2016-2020**. São Paulo: Publicações Avivamento, 2020.

SINGLY, François de. O nascimento do indivíduo individualizado e seus efeitos na vida conjugal e familiar. In: PEIXOTO, Clarice Ehlers; SINGLY, François de; CICCHELLI, Vincenzo. **Família e individualização**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p.13-19.

SOUZA, Robson da Costa de. A família evangélica em face dos processos emancipatórios modernos. **Fazendo Gênero** [online], n. 9, 2010. Disponível em: [http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1291781079\\_ARQUIVO\\_Robson\\_Souza.pdf](http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1291781079_ARQUIVO_Robson_Souza.pdf). Acesso em: 22 mar. 2022.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos de uma psicologia cultural**: mundos da mente, mundo da vida. Trad. e revisão técnica: Ana Cecília de Souza Bastos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VARGENS, Renato Garcia. **Começar de novo**. Niterói, RJ: Scrittura, 2008.

VIEIRA, Érico Douglas; STENGEL, Márcia. Os nós do individualismo e da conjugalidade na Pós-Modernidade. **Aletheia**, Canoas, RS, n. 32, p. 147-160, 2010.

VIEIRA, Humberto Schimitt. **Casamento, divórcio e novo matrimônio**: o que a Bíblia fala sobre o assunto. Porto Alegre: Cantares, 2007.

VIEIRA, Timóteo Madaleno. **Conjugalidade e divórcio no mundo evangélico**: destradicionalizações e formações de um modelo hedocultural. 2014. 219 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultural) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18345>. Acesso em: 15 mar. 2019.

WAGNER, Adriana. **Desafios psicossociais da família contemporânea**: pesquisas e reflexões. São Paulo: Artmed, 2009.

WALSH, Froma. **Fortalecendo a resiliência familiar**. São Paulo: Roca, 2005.

ZORDAN, Eliana Piccoli; FALCKE, Denise; WAGNER, Adriana. Casar ou não casar? Motivos e expectativas com relação ao casamento. **Psicologia em Revista**, v. 15, n. 2, p. 56-76, 2009.

## **PARTE 3**

### PERSPECTIVAS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E INDÍGENA

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o posto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Um sistema classificatório aplica um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e a todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles [...] (Kathryn Woodward, 2000, p. 39-40).

# XIII

## O QUE APONTAM OS ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES DE PROFESSORAS/ES DE ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS, VITÓRIA DA CONQUISTA, BA?

*Shirley Mabel Franco da Silva Lauria  
Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus*

### Introdução

Esta Revisão Sistemática da Literatura (RSL), parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Professoras de escolas multisseriadas de Vitória da Conquista, BA: os saberes docentes e as práticas pedagógicas por elas mobilizados para atuação em espaços com essa forma de organização*, foi ampliada e intentou analisar as produções acadêmicas disponíveis no banco de dissertações/teses nos Programas de Pós-Graduação, ofertados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), a saber: Educação (PPGE), Ensino (PPGE), Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), ambos ofertados no campus de Vitória da Conquista, BA, e Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP), campus de Jequié, BA, para responder ou aproximar-se de respostas diante da seguinte questão que suscitou esta investigação: *O que nos apontam os estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes das/os professoras/es de escolas/classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista/BA?*

Pretendeu-se, assim, realizar uma leitura minuciosa das produções encontradas e sintetizar os resultados dessa apuração que foram aqui apresentados.

Destacamos que a escolha pelo banco de dissertações/teses dos programas de Pós-Graduação da UESB se deu pelo interesse em averiguarmos como a temática vem sendo abordada por pesquisadoras/es egressas/os dos cursos de mestrado e doutorado ofertados pelos supramencionados programas, e que têm ligação com educadoras/es, no âmbito do município de Vitória da Conquista, BA, *lôcus* das escolas/classes multisseriadas onde atuam as discentes colaboradoras da pesquisa. A seguir, para demarcar o lugar de fala na pesquisa, será apresentada uma breve contextualização do que são os espaços multisseriadas e suas implicações.

Nos contextos rurais/campos, as escolas/classes multisseriadas são uma realidade enfrentada pelos educadores que atuam nestes locais. Essa organização está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que, no art. 23, dispõe como os sistemas de ensino podem organizar a educação básica. Ou seja, há a legalidade amparada por lei para que as escolas/classes multisseriadas existam, sejam enxergadas e atendidas pelos sistemas públicos de ensino, especialmente nas esferas municipais, uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são de

responsabilidade dos municípios brasileiros e esse tipo de organização é mais presente nessas duas etapas de ensino.

Lauria (2023, p. 18), nos afirma que

As escolas/classes multisseriadas estão localizadas na área rural do município de Vitória da Conquista e, esta forma de organização, constitui-se como realidade enfrentada pelas/os docentes que atuam nestes espaços. Nelas, as/os alunas/os são agrupadas/os por diferentes anos de escolaridade, bem como por idades distintas, reunidas/os em uma única sala de aula. Ao longo da história da educação brasileira, essa organização tem se constituído numa importante solução, quiçá a única, para atender às/aos estudantes do campo que residem em pequenas localidades rurais e que, assim organizadas/os, podem trocar experiências e aprender com colegas de outras idades.

Para uma melhor compreensão, Hage (2014) traz uma constatação acerca dessas escolas/classes já conhecida por pesquisadores desse tipo de organização de ensino. Ele nos diz que

Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (2014, p. 9).

As escolas/classes multisseriadas, nesta perspectiva, podem ser compreendidas como um espaço repleto de possibilidades de desenvolvimento de processos educativos diversos justamente pelo fato de aí conter alunas/os de diferentes idades e experiências capazes de proporcionar modelos coletivos, inovadores e colaborativos de apropriação do conhecimento.

Hage (2006, p. 5) vai além ao nos afirmar que

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa.

Portanto, estudar na própria localidade em que reside é um dos grandes aspectos para a defesa da manutenção e funcionamento de escolas do campo com classes multisseriadas, pois deve-se preservar esta relação de pertencimento dos sujeitos com suas localidades de origem.

Nessa conjuntura, faz-se relevante ressaltar que, apesar da necessidade da existência de escolas/classes com essa organização para as localidades rurais de um elevado número de municípios brasileiros, muitos deles localizados nas regiões Norte e Nordeste do país, as unidades de ensino com organização multisseriada permanecem postergadas num degrau inferior em relação às escolas e turmas anuais, tanto na área urbana quanto na própria área rural onde há a possibilidade de distribuir as/os educandas/os em anos, tendo que enfrentar

uma educação com pouco investimento por parte dos governos e com escassez de estudos e produções acadêmicas que suleiam<sup>1</sup> a prática pedagógica das/os docentes atuantes nessas classes, além da ausência de políticas públicas eficazes para essa modalidade de ensino.

Partindo dessas constatações, essa RSL traz um apanhado de estudos acerca dos interesses descritos na questão que suscitou essa pesquisa. Os resultados divulgados, após leitura e análise dessas produções, foram tratados numa revisão de narrativa convencional para descrevê-los e apresentá-los, pois segundo Brasileiro (2016, p. 48), estas, as narrativas convencionais, “(...) são consideradas de menor rigor metodológico (...) e (...) o autor organiza os tópicos respeitando o tipo de revisão que escolher”.

O estudo em questão foi dividido em três partes, excetuando-se a introdução que objetivou contextualizar e situar o tema, trazendo o objetivo e a questão de pesquisa que se pretendeu responder ou aproximar de respostas após a análise do material selecionado.

A primeira parte apresenta os procedimentos metodológicos e os protocolos utilizados para a triagem do material, apresentando os critérios de inclusão e exclusão das produções e as palavras-chaves utilizadas nessa etapa da pesquisa. A segunda parte apresentou os resultados e discussões partindo do diálogo possível entre eles e o objeto de pesquisa. Por fim, a terceira parte trouxe algumas considerações que foram plausíveis a partir da análise de todos os materiais selecionados.

## **Procedimentos metodológicos e protocolos utilizados**

A RSL é um tipo de investigação científica focada em uma questão de pesquisa bem definida que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis nos bancos de dados online. Esse tipo de pesquisa envolve etapas que, seguidas sistematicamente, orientam o trabalho da/o pesquisadora/or na busca de evidências para a tomada de decisões mais adequadas.

Okoli (2019, p. 4) adapta a definição de Fink (2005, p. 3), acrescentando a ela sua definição operacional. Segundo ele, RSL é

[...] um método sistemático, explícito (abrangente) e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais. [...] sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema.

Dentro dessa concepção, realizamos uma revisão sistemática de literatura de dissertações e teses publicadas no período de 2014 a 2022, utilizando como base de dados, os bancos digitais de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação ofertados pela UESB. Vale ressaltar que o PPGEd não possui Doutorado e o PPGEn tem Doutorado em Ensino com a Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), uma associação formada por sete

---

<sup>1</sup> Termo cunhado, em 1991, pelo físico brasileiro Márcio D’Onle Campos quando da publicação de um texto intitulado *A arte de sulear-se*, utilizando pela primeira vez os termos *sulear-se* e *suleamento* com o intuito de questionar a demarcação dos espaços e tempos delimitados pela História Universal e Geografia prescritos por países considerados centrais no planeta, contrapondo-se ao termo que sempre foi utilizado, o nortear.

instituições responsáveis em oferecer aulas e diplomação das/os doutorandas/os, com início em 2022. Os outros dois programas de Pós-Graduação, o PPGMLS e o PPG.ECFP ofertam mestrado e doutorado.

Para buscar responder ou aproximar-se de respostas à questão que suscitou a pesquisa, foram criados protocolos para inclusão e exclusão das produções encontradas que serão descritos no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1:** Critérios para inclusão e exclusão de produções

CRITÉRIOS PARA INCLUSÃO DE PRODUÇÕES	CRITÉRIOS PARA EXCLUSÃO DE PRODUÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos em Língua Portuguesa;</li> <li>• Estudos que se aproximem da questão de pesquisa;</li> <li>• Produções que permitam o diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes de docentes de escolas/classes multisseriadas exclusivamente do município de Vitória da Conquista, BA, locus da pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos em outros idiomas que não sejam a Língua Portuguesa;</li> <li>• Estudos que não se aproximem da questão de pesquisa;</li> <li>• Material repetido ao utilizar outras palavras-chaves;</li> <li>• Produções que não permitam o diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes de docentes de escolas/classes multisseriadas exclusivamente do município de Vitória da Conquista, BA, locus da pesquisa.</li> </ul>

**Fonte:** Critérios para inclusão e exclusão de produções. Elaboração das autoras, jun./2022.

Definidos os critérios de inclusão e exclusão de produções, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: *Práticas pedagógicas*, *Saberes docentes*, *Multisseriadas*, *Trabalho pedagógico* e *Trabalho docente*. Ressaltamos que não foi possível o uso dos booleanos AND, OR, AND NOT ou NEAR, pois os sites onde estão hospedadas as dissertações não permitem a combinação de palavras. O Quadro 2 apresenta as dissertações encontradas, utilizando as palavras-chaves supramencionadas no banco de dissertações/teses do PPGEd:

**Quadro 2:** Palavras-chaves e quantidade de produções localizadas na base de dados

PALAVRAS-CHAVES	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas Pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 dissertações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saberes docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 dissertações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Multisseriadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 dissertação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho docente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 9 dissertações</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho Pedagógico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 dissertações</li> </ul>

**Fonte:** Dados coletados na base de dados do PPGEd, jun./2022. Elaboração das autoras.

A seguir, trazemos as pesquisas encontradas no PPGEd com as palavras-chaves supramencionadas no Quadro 2. Nelas, é possível identificar o ano da defesa da dissertação, suas/seus autoras/es, o nível (Mestrado em todas), bem como suas/seus respectivas/os orientadoras/es vinculadas/os ao programa. O Quadro 3 mostra os estudos encontrados com a palavra-chave *Práticas pedagógicas*, o ano da defesa e suas/seus respectivas/os pesquisadoras/es:

**Quadro 3:** Estudos sobre práticas pedagógicas – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR(A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR(A)
2022	Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa	Práticas de formação continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros - Bahia	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro Crusoé
2021	Susane Martins da Silva Castro	O currículo e as práticas pedagógicas na educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Dinalva de Jesus Santana Macedo
2021	Isamary Roberta Ferreira César	Práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental: sentidos de professoras	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Nilma Margarida de Castro Crusoé
2020	Matheus Bonfim Ribas	Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Edinalva Padre Aguiar
2017	José Miranda Oliveira Júnior	As práticas pedagógicas para a diversidade sexual nas escolas estaduais de Vitória da Conquista – BA	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Núbia Regina Moreira

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

Ao utilizarmos a palavra-chave *Saberes docentes*, foram localizados os seguintes estudos apresentados no Quadro 4:

**Quadro 4:** Estudos saberes docentes – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2020	Matheus Bonfim Ribas	Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Edinalva Padre Aguiar
2017	Venâncio Bonfim Silva	Estado da arte sobre saberes docentes no ensino de ciências e biologia entre os anos de 2005 e 2012	Mestrado	Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

A palavra-chave **MULTISSERIADAS** nos apresentou apenas uma pesquisa conforme demonstra o Quadro 5:

**Quadro 5:** Estudos sobre multisseriadas – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2021	Marinêz Luiz da Silva Nascimento	Atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo do município de Cordeiros/BA: políticas e práticas	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Arlete Ramos dos Santos

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

*Trabalho docente* foi a palavra-chave que mais apresentou pesquisas realizadas, conforme pode ser constatado no Quadro 6:

**Quadro 6:** Estudos sobre trabalho docente – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2021	Saulo Silva Teixeira	Condições do trabalho docente na pós-graduação strictu sensu na UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes
2021	Nádia Batista de Carvalho	A relação entre a verticalização e o trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Eunápolis	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Leila Pio Mororó
2020	Paula Cristina Soares Silva de Almeida	Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes
2020	Abília Ana de Castro Neta	A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Berta Lenl Costa Cardoso
2019	Jafé da Silva Cardoso	As condições de trabalho docente na Educação do Campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Arlete Ramos dos Santos
2018	Silvana Sousa Andrade	Política para a formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Leila Pio Mororó
2018	Jany Rodrigues Prado	Os sentidos que professores da educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes
2016	Vanessa Cristina Meneses Fernandes	As condições do trabalho docente e os ciclos: de aprendizagem e de formação humana no contexto de Vitória da Conquista BA (2000 – 2010)	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

Com a palavra-chave *Trabalho pedagógico*, foram localizadas três dissertações elencadas na Quadro 7:

**Quadro 7:** Estudos sobre trabalho pedagógico – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2020	Calila Fernandes Guimarães Jandiroba	O trabalho pedagógico em uma escola de Educação Infantil no município de Itapetinga/BA: um olhar sobre a diversidade cultural	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Dinalva de Jesus Santana Macêdo
2020	Soane Santos Silva	Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Ennia Débora Passos



				Braga Pires
2019	Eliane Guimarães Oliveira	As condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

Ao consultarmos o banco de dissertações/teses do PPGEn, seis dissertações foram encontradas com a utilização da palavra-chave *Prática pedagógica* conforme pode ser observado na Quadro 8 e uma com a palavra-chave *Trabalho docente*, consoante o Quadro 9. Com as demais palavras-chaves, não foram encontradas nenhuma produção acadêmica.

**Quadro 8:** Estudos sobre prática pedagógica – PPGEn/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2023	Anne Císera Teixeira de Santana Vilasboas	Políticas públicas de formação continuada e suas implicações na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Caetitê-BA	Mestrado	Dr <sup>a</sup> Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus
2023	Geisa Cristian Nascimento de Aragão	Concepções de educadoras sobre práticas pedagógicas e educação antirracista no Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória da Conquista – BA	Mestrado	Dr. José Valdir de Jesus Santana
2023	Romário Ferreira Carvalho	Práticas pedagógicas e interculturalidade na Escola Municipal Airton Senna, no quilombo Barreiro Grande, Serra do Ramalho-BA	Mestrado	Dr. José Valdir de Jesus Santana
2023	Vangéria Teixeira Kunhavalik	Práticas pedagógicas e educação antirracista na Escola Municipal Rural da Comunidade do Tinga em Maiquinique-Bahia	Mestrado	Dr. José Valdir de Jesus Santana
2023	Vilma Áurea Rodrigues	O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras -Bahia: saberes e práticas docentes	Mestrado	Dr. Silvano da Conceição
2020	Andrea Santos Oliveira	As regras da prática pedagógica e o ensino de Língua Portuguesa no currículo de uma escola quilombola do município de Vitória da Conquista – BA	Mestrado	Benedito Gonçalves Eugênio

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

**Quadro 9:** Estudos sobre trabalho docente – PPGEn/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2023	Giane Souza dos Santos	Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no currículo e na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo do município de Vitória da Conquista	Mestrado	Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus

Fonte: [http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post\\_type=producao](http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao). Elaboração das autoras.

Apesar de termos encontrado vinte dissertações no banco de dissertações/teses do PPGEd, como pode ser analisado nos Quadros de 3 a 7, todas foram excluídas seguindo os critérios descritos no Quadro 1 dessa RSL. Nos Programas de Pós-Graduação do PPGMLS e PPGECFP não foram identificadas nenhuma dissertação ou tese segundo os critérios de seleção elencados para elaboração dessa RSL.

Das dissertações encontradas no banco de dissertações/teses do PPGEn permaneceu, para análise e apresentação dos resultados e discussões após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão descritos no Quadro 2 desse estudo, apenas uma com a utilização da palavra-chave *Prática pedagógica*.

Apresentados todos os protocolos utilizados para a pesquisa, divulgamos os resultados e discussões que foram possíveis de serem analisados a partir da dissertação examinada que se aproximou da questão de pesquisa dessa RSL.

## Resultados e Discussões

Como já explicitado na introdução deste texto, as escolas/classes multisseriadas são uma realidade no cenário educacional brasileiro, principalmente nas áreas rurais do país, sendo enxergadas pelos governos como um problema e não como solução para oferecer escolarização às pequenas populações camponesas e que, por isso, precisam ser organizadas dessa forma.

Por esse motivo, esta RSL justifica-se na medida em que busca na literatura produzida nos programas de Pós-Graduação da UESB, estudos que permitam o diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes de docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas do município de Vitória da Conquista, BA, espaços com uma configuração diversa por sua natureza e carregadas de esperanças, narrativas e dinâmicas próprias.

Com a intenção de direcionar um novo olhar para as escolas/classes multisseriadas, na tentativa de conduzir educadoras/es a “superar as visões inferiorizantes, negativas” como nos aponta Arroyo (2010, p. 9), o interesse em pesquisar como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico em turmas organizadas em multissérie pelas/os docentes conquistenses<sup>2</sup> faz-se necessário, uma vez que a Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu art. 205 consagra a “educação como direito de todos e dever do Estado” e para que haja essa efetiva garantia é necessário que a escola funcione sem negar o direito de aprender das/os educandas/os em qualquer ambiente educacional sem priorizar uma forma de organização (anual) em detrimento de outra (multisseriada).

Com esse olhar, a produção que permaneceu foi analisada e os resultados desse minucioso estudo exploratório são apresentados a seguir.

A dissertação examinada foi a de Andréa Santos Oliveira, defendida no ano de 2020 com o seguinte título: *As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola<sup>3</sup> do município de Vitória da Conquista, BA*. A pesquisa realizada incorpora ao currículo e à prática docente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como objetivo responder à seguinte questão: *Como se materializam as regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de terceiro e quartos anos dos*

---

<sup>2</sup> Gentílico de quem nasce em Vitória da Conquista/BA.

<sup>3</sup> As escolas quilombolas de Vitória da Conquista/BA estão localizadas na área rural do município e são organizadas em classes multisseriadas.

*anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola rural do município de Vitória da Conquista, BA?*

O estudo propôs uma análise das regras da prática docente no currículo inicial do componente curricular Língua Portuguesa na conjuntura da sala de aula de uma escola municipal quilombola do município de Vitória da Conquista, BA, baseando-se teoricamente nos conceitos sociológicos de Basil Bernstein, tendo como cerne as regras da prática pedagógica que existem no campo da contextualização docente. O método utilizado para gerar os dados foi o etnográfico e foram realizadas entrevistas e observações participantes para seleção dos insumos para análise. Organizada em formato multipaper, inclui um capítulo teórico, um capítulo metodológico e dois artigos apresentando os resultados da pesquisa.

Os resultados compilados sugerem que, diante do potencial de ampliação do conhecimento escolar, há a necessidade de reflexão acerca da redefinição dos conceitos curriculares que constituem a prática docente, com vistas a ajudar a desenvolver melhor os processos de aprendizagem dos alunos e valorizar os saberes de mundo advindos de sua cultura, bem como dos seus ancestrais. As conclusões mostram que a prática docente apresenta uma forte categorização e posicionamento. As normas instrucionais desdobram-se em critérios de seleção, sequência, ritmo e avaliação, geralmente determinados pelas/os docentes. Esses aspectos contribuem para uma prática amplamente visível com indícios de uma pedagogia mista “como alternativa de prática pedagógica que contribui para que o professor possibilite o aprendizado e a aquisição de conhecimentos científicos por alunos de diferentes origens sociais” (Eugênio; Bezerra, 2019, p. 72).

## **Algumas Considerações**

Por compreender que essa discussão não será aqui esgotada, justamente porque há muito espaço a ser preenchido, muito caminho a ser trilhado no campo da pesquisa acadêmica dada as lacunas encontradas com a pouca produção de estudos em nível de mestrado que contemplem as práticas pedagógicas e os saberes das/os docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista, BA, mesmo o município tendo um grande número de escolas do campo com esse tipo de organização, o que deveria despertar maior interesse em pesquisadoras/es em investigá-las, aqui não serão apresentadas considerações finais mas, sim, algumas constatações que foram possíveis após a análise das dissertações para a elaboração dessa RSL na busca de encontrar ou se aproximar de respostas à questão elencada para a pesquisa.

Devido a diferentes razões e origens, escolas/turmas multisseriadas são realidade educacional de áreas campestres. No contexto rural brasileiro, muitas vezes estão associadas ao fracasso escolar e aos baixos índices apresentados pelos municípios, apesar de estas não passarem por avaliações de larga escala e raramente são vistas como possibilidades inovadoras. As visões de minimizar e subestimar a experiência de campo estão presentes, especialmente na última década, e partem, muitas vezes, dos interesses políticos em desqualificá-las para eliminá-las do cenário educacional brasileiro pois, para eles, este tipo de organização escolar deve deixar de existir.

Ao lidar com uma classe multisseriada, docentes se esbarram com uma realidade para a qual não foram preparadas/os em seus percursos formativos, seja em magistério ou

em graduação, a exemplo do curso de Pedagogia. Portanto, não é surpresa que esta/e profissional sinta dificuldade de entender e enfrentar os desafios que este ambiente oferece. Os cursos de formação inicial têm seus currículos voltados para a organização anual da educação básica, dando pouca ênfase na interação entre as crianças de diferentes idades e níveis num mesmo espaço. Quando se deparam com uma escola/classe multisseriada, este ambiente é novo para estas/es profissionais. Com esta constatação, fica evidente a necessidade de os curso de Pedagogia que prepara professoras/es para atuarem com a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental, onde situam-se as escolas/classes multisseriadas, rever seu currículo para incluir esse tipo de organização em seu programa de formação.

Pela necessidade de democratização de acesso, os espaços multisseriadas configuram-se para recomendações que requerem uma observação adequada e cuidadosa dos sistemas de ensino e, também, de docentes atuantes nelas. Quando as crianças, em vez de aprenderem, veem a escola como um lugar de formação e autodescoberta, ocorre a inovação na educação, pois elas também têm seus saberes e, se conseguirmos olhá-las com respeito e não arrogância, descobriremos que elas têm muito a nos ensinar e a aprender conosco.

Ao longo da história, embora o sonho de escolas anuais ainda exista em muitos lugares, os benefícios das salas de aula organizadas em multissérie vem sendo compreendido e defendido por alguns estudiosos que se debruçam em pesquisar sobre essa forma de configuração escolar para legitimar e dar visibilidade às práticas pedagógicas exitosas que podem servir de inspiração para outras/os docentes.

Sem interação, não há conhecimento e aprendizado. Essa interação entre alunos de diferentes idades gera possibilidades de espaços produtivos, onde todos aprendem e ensinam juntos. Nas turmas de organização multisseriada, há um intenso encontro de conhecimento. Se o docente utiliza estratégias adequadas é possível observar que as crianças dessas turmas podem progredir mais do que as de classes anuais.

Fechar essas escolas e transportar os alunos para espaços com organização anual não é solução e nem garantia de que o ensino público melhorará seus índices. É necessário que os sistemas educacionais implementem propostas para orientar a prática pedagógica de todos os profissionais que atuam em classes com organização multisseriada, bem como investir em formação continuada específica para docentes que nelas trabalham, em infraestrutura dos prédios escolares, em materiais didáticos, bem como em uma mudança curricular que busque romper com a lógica de organizá-lo no modelo anual. Assim, garante-se os direitos previstos em lei aos alunos da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental de permanecerem em suas localidades de origem e oportunizam às/aos docentes possibilidades de atuação satisfatória em meio à diversidade existente em escolas/classes multisseriadas.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2016.

EUGÊNIO, Benedito; BEZERRA, Débora Silveira Barros. A pedagogia mista como alternativa para a prática pedagógica. **Debates em Educação**. Maceió, v. 11, n. 25, set./dez, p. 71-84, 2019.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 29, 2006. **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 16 maio 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, out./dez, p. 1165-1182, 2014.

LAURIA, Shirley Mabel Franco da Silva. **Professoras de escolas multisseriadas em Vitória da Conquista/Ba: os saberes docentes e as práticas pedagógicas por elas mobilizados para atuação em espaços com essa forma de organização**. Dissertação de Mestrado. Vitória da Conquista, BA: 2023.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução: David Wesley Amado Duarte. Revisão técnica e introdução: João Mattar. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, e748, 2019.

# XIV

## IDENTIDADES E DIFERENÇAS DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DAS FALAS DOS SUJEITOS DE UMA ESCOLA DO CAMPO NA CIDADE

*Cleonice Matos Amaral*

*Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus*

### Introdução

A educação escolar das populações campestres no Brasil foi, por muito tempo, negligenciada e silenciada, de modo que só foi inserida no ordenamento jurídico do país nas primeiras décadas do século XX, fruto de preocupações das forças políticas e econômicas diante do intenso movimento migratório e da baixa produtividade no campo (Brasil, 2001). Nesse contexto, a escola rural esteve a serviço do espaço urbano e do processo de modernização e industrialização, impondo como norma para os povos do campo uma identidade hegemônica urbano-industrial, segundo a qual o camponês era visto como atrasado e arcaico, além de subjugado e depreciado.

Em contraponto à educação rural, foi forjada a Educação do Campo, uma política pública da realidade brasileira das duas últimas décadas, instituída em função das lutas dos movimentos sociais campestres. A Educação do Campo deve se constituir como uma política educacional que possa garantir aos povos do campo o acesso ao conhecimento como direito social fundamental. O reconhecimento desse novo paradigma como direito e responsabilidade pública, garantido na legislação educacional do país, confere aos sistemas de ensino e às escolas do campo a responsabilidade em atender as especificidades dos sujeitos campestres que têm diferentes formas de viver, de conviver, de trabalhar, de produzir, de pensar, de aprender e de ensinar (Brasil, 2002). Tais transformações introduziram, ainda, discussões mais aprofundadas sobre propostas pedagógicas e a identidade das escolas do campo, sujeitos da Educação do Campo e a diversidade que os constitui, dentre outras.

Para Hall (2000), o conceito de identidade tem passado por uma explosão discursiva e severas críticas antiessencialistas, uma tentativa de desconstruir a ideia de uma identidade como essência fixa, imutável e natural. Para Silva (2000), identidade e diferença são produções sociais atravessadas por relações de poder e se constituem como campo de tensão e disputa mais ampla por outros recursos e bens sociais. Essas discussões apontam para importância de problematizar os processos de construção das identidades e diferenças que marcam os contextos sociais dos sujeitos da Educação do Campo, bem como as implicações nas práticas educativas formais que se estruturam em torno de uma identidade urbanocêntrica.

O presente estudo se constitui como parte da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEn/UESB), que teve como *locus* de investigação uma Escola do Campo situada geograficamente na cidade. A pesquisa analisou as concepções de Educação do Campo dos

sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo.

Convém evidenciar que a referida escola foi criada no ano de 1998 e, em janeiro de 2020, por meio da portaria estadual nº 29/2020, foi designada como escola do campo. Apesar de ser uma ação fundamentada na legislação educacional do Brasil e do estado da Bahia, que reconhece também como escola do campo “aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010). Seguramente essa mudança do nome da instituição educativa suscitou dúvidas e questionamentos por parte da comunidade escolar e local, pois prevalece o entendimento de que escola do campo só é possível em área rural.

É nesse contexto específico, de uma escola da cidade transformada em Escola do Campo, que se insere nossa questão de pesquisa, a saber: os sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã/Bahia se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo? Em sintonia com nossa questão de pesquisa estabelecemos o objetivo geral: analisar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Tendo em vista nosso objetivo geral, entendemos que é fundamental, ao discutir sobre os sujeitos da Educação do Campo, refletir sobre o conceito de identidade e diferença, bem como os processos de constituição identitária do camponês.

Trata-se de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, visto que ela possibilita o estudo da realidade específica dos sujeitos do CECB, considerando suas subjetividades, sentidos, crenças e expectativas em relação ao novo nome da unidade escolar. Para produção de dados, utilizamos as técnicas de rodas de conversa para ouvir os estudantes e entrevista semiestruturada para ouvir os profissionais. Tivemos uma amostra qualitativa de vinte e seis (26) participantes que estavam de acordo em colaborar com o estudo, entre os quais 16 (dezesseis) eram estudantes, 04 (quatro) professores, 02 (dois) profissionais de apoio e serviço geral, 01 (uma) diretora e 01 (uma) coordenadora pedagógica. Os dados produzidos foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin.

É mister registrar que todas as atividades e os procedimentos desenvolvidos na pesquisa de campo estão de acordo com o Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que avaliou e aprovou o projeto com parecer consubstanciado nº 5.176.498, datado de 17 de dezembro de 2021. Os participantes da pesquisa são identificados por pseudônimos de modo a atender as recomendações éticas da pesquisa com seres humanos.

O referencial teórico está fundamentado em diversos autores e pesquisadores que auxiliam na análise e compreensão dos dados empíricos da pesquisa. Para discutir sobre os sujeitos da Educação do Campo, recorreremos aos estudos de: Souza (2008), Ribeiro (2012), Caldart (2009, 2011), Pontes (2012), Fernandes e Molina (2004), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), e Arroyo (2014). A discussão sobre identidade e diferença está fundamentada em: Hall (2000, 2013), Silva (2000), Woodward *et al* (2000), Castells (2006), Rossato e Praxedes (2015), Jesus (2004), Batista (2007), Rios (2011). Ainda, apoiamo-nos em Freire (1996), Bueno (2001) e Martins (2008), tal como na legislação nacional e do estado da Bahia: Parecer CNE/CEB nº 36/2001, Resolução CNE/CEB nº 01/2002, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, o Decreto Federal nº 7.352/2010, Parecer CEE/BA nº 234/2015, Resolução CEE/BA nº 103/2015.

Para desenvolver o presente artigo organizamos o texto em 04 (quatro) seções. A primeira discorre sobre a introdução que contextualiza a temática em estudo, a questão de pesquisa, o objetivo, a metodologia e os referenciais teóricos adotados. Na segunda seção, trazemos a discussão teórica, abordando sobre os sujeitos da Educação do Campo, concepções de identidades, diferenças e os processos de constituição identitárias dos sujeitos camponeses. Na terceira, apresentamos uma discussão que considera as falas dos participantes da pesquisa, em diálogo com nosso referencial teórico. Por fim, tratamos de algumas considerações, apresentando as principais evidências resultantes desse estudo.

## **Sujeitos da Educação do Campo: identidades e diferenças**

Na presente seção apresentamos uma reflexão sobre os sujeitos da Educação do Campo, destacando os sujeitos coletivos do campo como protagonistas originários e os povos camponeses como destinatários, sujeitos constituídos por diferenças historicamente produzidas e que devem ser contempladas nas práticas educativas das escolas do campo. Nessa perspectiva, discutimos sobre esse tema em função de dois aspectos: primeiro os sujeitos (protagonistas e destinatários) e, em seguida, abordamos a concepção de identidade e diferença e os processos de constituição identitária dos sujeitos camponeses.

Historicamente, as populações camponesas no Brasil foram invisibilizadas e subjugadas. A presença desses sujeitos em escolas rurais foi marcada pela negação de seus conhecimentos, seus valores, suas crenças, suas histórias de vida e do seu modo próprio de trabalhar e produzir cultura. Para Souza (2008, p. 1093), “Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo de atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura”. O que prevalecia era uma visão depreciativa do povo camponês e a imposição da lógica do mercado capitalista.

Para Ribeiro (2012), a educação não se adequava às características dos camponeses e dos seus filhos, sendo ofertada nos moldes da cidade. Desse modo, a escolarização dos povos do campo era, e ainda é oferecida em condições precárias, em escolas com estruturas físicas inadequadas, professores, muitas vezes, sem formação, materiais didáticos insuficientes e inadequados, alimentação escolar e apoio técnico e pedagógico também precários.

Nesse contexto, como argumenta Caldart (2011, p.157), “[...] se estuda de um jeito que permitiu um depoimento como este: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça”. O sentimento de “vergonha de ser da roça” nasce em uma escola sem vínculo com a realidade dos seus estudantes e familiares, isto é, uma escola urbanocêntrica que apresenta e adota como principal referência os saberes e as vivências da cidade, assim, desconsidera e subjugam as culturas dos povos do campo.

Os movimentos sociais camponeses, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), questionam essa realidade e tencionam o Estado por políticas públicas que garantam seu direito constitucional à educação. Nesse sentido, Pontes (2012, p. 724) afirma que “Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum”. Apesar da realidade de exclusão e de subjugação a que foram e são submetidos os



povos camponeses, os sujeitos coletivos do campo, por meio de suas marchas e suas lutas, colocaram em pauta a escolarização que recebiam, ocupando espaço na agenda política do país.

Caldart (2009) esclarece que os protagonistas originários da Educação do Campo são os trabalhadores pobres do campo, os sem trabalho, os sem-terra, os sem direitos, sobretudo mulheres e homens dispostos a se organizar e a lutar. Para a autora, essa é a marca incômoda e a novidade desse movimento: os sujeitos camponeses se colocam em marcha, como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica. Assim como destaca Pontes (2012), a autora ressalta que os sujeitos coletivos do campo são os protagonistas originários desse novo paradigma.

Souza (2008), em sintonia com esses posicionamentos, esclarece que os movimentos sociais questionam o paradigma da educação rural e propõe um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Esses argumentos reafirmam que os sujeitos protagonistas da Educação do Campo são coletivos, não individuais. Nessa perspectiva, podemos refletir que a capacidade transformadora está na força coletiva do movimento. O agir individualmente não dá conta de promover as reflexões e as mudanças que a realidade camponesa necessita.

A luta dos sujeitos coletivos, como destaca Pontes (2012), tem um objetivo comum, que é incidir sobre a política educacional do povo camponês, os destinatários da Educação do Campo. Nesse sentido, Fernandes e Molina (2004, p. 64) argumentam:

Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias.

Essa diversidade dos sujeitos do campo é reconhecida pelos movimentos sociais e também pela legislação que foi sendo produzida ao longo dos anos para normatizar essa nova política pública. Nesse sentido, as Diretrizes Complementares, Resolução CNE/CEB nº 02/2008, em seu artigo 1º, apresenta a abrangência da Educação do Campo e estabelece seus destinatários.

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Brasil, 2008).

Esses e outros grupos constituem os diferentes sujeitos do campo que produzem sua existência por meio do trabalho rural e conferem à educação características peculiares que devem ser observadas pelos sistemas de ensino e pelas escolas. Em sintonia com as Diretrizes, o Decreto Federal nº 7.352/2010, considerado importante marco no reconhecimento dessa política pública, em seu artigo 1º, parágrafo 1º, traz um entendimento sobre populações do campo

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010).

No âmbito da legislação, como foi evidenciado, são utilizadas duas denominações para se referir aos destinatários dessa política pública. Nas Diretrizes de 2008, utiliza-se o termo “populações rurais”, já no Decreto de 2010, “populações do campo”. Apesar de muito semelhantes, temos dois termos que são carregados de sentidos e representações distintas nas discussões da Educação do Campo. O termo rural é utilizado, por exemplo, em educação rural, escola rural, para se referir à escolarização ofertada de forma precária, nos moldes urbanocêntricos, vinculada aos interesses do capital. Por outro lado, o termo campo é empregado para designar essa nova visão do espaço e dos sujeitos camponeses. Sobre isso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25) pontuam: “Decidimos utilizar a expressão campo e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”.

O Decreto Federal de 2010 amplia as categorias a serem consideradas como populações do campo, incluindo os “trabalhadores assalariados rurais” e “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. Esses apontamentos reafirmam que os sujeitos destinatários da Educação do Campo são diversos e produzem também a vida e a existência na diversidade que os constitui.

Ao discutir sobre os protagonistas originários desse novo paradigma, Caldart (2009, p. 41) destaca “[...] a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas”. A autora evidencia a emergência de novos atores nesse movimento da Educação do Campo e suscita reflexões sobre as tendências de futuro. Nessa perspectiva, ao pensar essa modalidade de ensino no contexto dos sistemas de ensino, é possível identificar outros sujeitos que hoje se dedicam, em diversos espaços e situações, a discutir, questionar, pesquisar, pensar e fazer a Educação do Campo. No entanto, não podemos perder de vista as raízes desse movimento, os sujeitos, os objetivos e as tensões e disputas que permeiam essa construção.

Com o advento das legislações específicas sobre escolas do campo, temos atualmente situações que, aparentemente, contrariam os princípios originários do Movimento Por uma Educação do Campo. Destacamos, por exemplo, escolas urbanas sendo denominadas como Escolas do Campo, como ocorreu com o Colégio Estadual do Campo de Botuporã. Frente a essa nova, contraditória e complexa realidade, como pensar a educação dos sujeitos do campo? Que escola, que currículo, que pedagogia? E, ainda, qual papel tem sido desempenhado pela escola nos processos identitários dos sujeitos do campo?

Esses e outros questionamentos precisam ser discutidos para que se garanta, efetivamente, o direito à educação aos povos do campo vinculada aos seus interesses. Para colaborar nessa reflexão, buscamos em Arroyo (2014) a compreensão de que os sujeitos da ação educativa sendo Outros, as concepções pedagógicas que orientam as práticas também devem ser outras. As escolas do campo, sejam elas da Educação Básica ou do Ensino

Superior, são questionadas pela presença crítica e exigente de grupos populares, trabalhadores do campo, lideranças de movimentos sociais que requerem seus direitos. Encontramos em Arroyo (2014, p. 19):

Os Outros Sujeitos ao se afirmar presentes, resistentes, trazem saberes, aprendizados que se supunham não possuíam porque subalternos, inferiores. Trazem processos outros de aprendizagem, de formação e humanização, de conscientização. Como não os reconhecer e incorporá-los nas teorias pedagógicas?

Reconhecer a presença de “Outros Sujeitos” na escola, com saberes e aprendizagens diversas, exige também admitir as contradições que historicamente permearam os espaços escolares. Contradições expressas em propostas pedagógicas e curriculares, em práticas educativas que invisibilizaram a presença desses Outros na escola. Freire (1996) defende que a escola precisa estabelecer uma íntima relação entre os conhecimentos expressos em seus currículos e os saberes das práticas sociais dos indivíduos. Reconhecer que os oprimidos têm saberes e que podem ensinar a outros pode ser um caminho para a *práxis*, em um processo de ação-reflexão-ação, para transformar a realidade que desumaniza os sujeitos.

A presença dos sujeitos do campo em escolas da cidade é uma realidade em muitos municípios brasileiros. Eles são esses “Outros”, que têm características peculiares constitutivas de suas identidades e diversidade. Para Rios (2011), na escola urbana a identidade do estudante da cidade é a norma, e a outra é o “desvio” a ser ajustado. Da mesma forma, as práticas docentes se distanciam dos saberes dos discentes camponeses, delineando apenas uma possibilidade de produção do conhecimento. Assim, conforme Rios (2011, p. 155), “[...] as identidades têm implicações diretas com a concepção de como o conhecimento é produzido em sala de aula; como e quais identidades são legitimadas nesse espaço social em que se defrontam identidades sociais marcadas pela cultura, pela história e pela instituição”.

Essas reflexões apontam para a complexidade que envolve o processo formativo dos sujeitos camponeses em escolas da cidade. Assim, também, para a necessária problematização dos processos identitários que constituem esses sujeitos e as implicações nas práticas educativas formais. Nessa perspectiva, consideramos que é importante, nesse momento da nossa discussão, tratar do conceito de identidade, compreendida por alguns autores como marcação da diferença.

Convém ressaltar, ainda, que o debate sobre identidades é complexo, pois este é um campo atravessado por tensões e relações de poder. No entanto, é uma discussão imprescindível ao tratarmos da educação dos sujeitos camponeses, pessoas que vivem no campo e se encontram nas mais diferentes condições de vida, trabalho, cultura, e têm uma existência marcada por lutas e resistências.

Para Hall (2000), o conceito de identidade tem passado por uma explosão discursiva e severas críticas antiessencialistas, uma tentativa de desconstruir a ideia de uma identidade como essência fixa, imutável e natural. Já Silva (2000) considera que identidade e diferença são produções sociais atravessadas por relações de poder e se constituem como campo de tensão e disputa mais ampla por outros recursos e bens sociais. Nesse sentido, a identidade é definida pela diferença, elas são interdependentes e criam uma dada linguagem. Segundo Silva (2000, p. 76, grifos do autor),

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação lingüística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

A concepção apresentada por Silva (2000) se distancia de uma visão essencialista de identidade, em que prevalecem os aspectos naturais, fixos, imutáveis. Ao contrário, o autor defende que identidade e diferença são produções culturais e sociais dinâmicas. Em consonância com esse posicionamento, Woodward *et al* (2000, p. 40) argumenta que “As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social”. A autora defende, ainda, que essa marcação da diferença tem problemas, pois envolve atos de afirmação, de negação, de inclusão ou de exclusão. Nesse sentido, a diferença pode ser concebida como negatividade, como desvio, fora do normal, fora do padrão estabelecido socialmente. Nessa mesma linha argumentativa, Silva (2000) aborda que o processo de classificação de oposição binária é central na vida social, em que um dos termos é sempre o privilegiado, a norma, de valor positivo, e o outro negativo. No entanto, Silva (2000, p. 83), pontua:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Para o autor, a normalização de uma determinada identidade é uma produção sutil de poder, que estabelece padrões, inclusões e exclusões, sendo necessário problematizar os binarismos em que se estruturam a sociedade e as relações humanas. Assim como defende Hall (2013, p. 95), “Toda identidade é fundada sobre uma exclusão”, nesse sentido, é “um efeito do poder”. Do mesmo modo, “A diferença específica de um grupo ou comunidade não pode ser afirmada de forma absoluta, sem considerar o contexto maior de todos os “outros” em relação aos quais a “particularidade” adquire um valor relativo” (Hall, 2013, p. 94). Diante disso, podemos argumentar que nenhuma identidade pode ser estabelecida como absoluta, a norma, o padrão a ser observado, pois é preciso considerar que ela é produção social e cultural, de valor relativo.

Castells (2006), ao discorrer sobre a construção da identidade, argumenta que ela é marcada por relações de poder, é fonte de significado e experiência de um povo, contempla um conjunto de atributos culturais e, quem constrói a identidade coletiva são “[...] os

determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, bem como de seu significado para aqueles que com ela se identificam ou dela se excluem” (Castells, 2006, p. 23). Ao tratar da construção social da identidade e das relações de poder que permeiam essa produção, o autor apresenta ainda três formas e origens de construção de identidades: a legitimadora, de resistência e de projetos, conforme definições:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]; Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação[...]; Identidade de projeto: quando os atores, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação social de toda a estrutura social [...] (Castells, 2006, p. 24).

Ao tratar de identidade de projeto, o autor destaca ainda que esta pode ser resultado de resistência, apontando caminhos para que os sujeitos oprimidos possam se unir e combater as demarcações que excluem e criam hierarquizações na sociedade. Assim, também argumenta em favor da problematização dos binarismos e da normalização de identidades que, historicamente, subjugaram outros povos, outras culturas, outros saberes e experiências, a exemplo da subjugação a que foram submetidos os povos do campo. Rossato e Praxedes (2015, p. 71) argumentam que

A identidade de projeto, construída pelos movimentos sociais de luta pela reforma agrária no Brasil, envolve uma concepção curricular de Educação do Campo que busca unificar as lutas dos trabalhadores camponeses que resistem à expansão do agronegócio no campo brasileiro [...]. Essa concepção de identidade camponesa é baseada no desenvolvimento de pertencimento a um lugar, a uma comunidade e a uma herança cultural, [...].

Os autores ressaltam a importância dos movimentos sociais do campo e do sentimento de pertencimento na produção identitária dos povos camponeses, visto que o reconhecimento de pertencimento é fundamental para o indivíduo e para a coletividade. Além disso, ao tratar do conceito de identidade, acrescentam que ela “[...] expressa a identificação simbólica de um indivíduo ou coletividade, como cada qual reconhece a si mesmo e é reconhecido pelos seres humanos de dentro ou fora dessa coletividade” (Rossato; Praxedes, 2015, p. 64). Em vista dessa reflexão, podemos compreender que pertencimento e reconhecimento são elementos importantes na constituição da identidade camponesa, que é dinâmica, está em constante transformação e é permeada por tensões e lutas em torno de significados. Sobre o sentimento de pertencimento, Jesus (2004, p. 119) pontua,

É o sentimento de pertença à terra, a uma comunidade, a uma cultura que cria o mundo para que os sujeitos possam existir. [...] É esse sentimento que estrutura a percepção do contexto em que vivemos, é ele que nos individualiza, ao mesmo tempo que nos personaliza ao longo das gerações. A nossa historicidade se constrói por esse sentimento.

Conforme destaca a autora, a existência do camponês e a sua identidade está intimamente relacionada à terra, à comunidade e à cultura. Esse vínculo de pertencimento constrói a própria história de resistência e de lutas dos sujeitos camponeses. Nessa perspectiva, podemos dialogar com a Educação do Campo, entendida como projeto de resistência do camponês que, por meio de lutas, reivindicaram uma política educacional que atenda às suas especificidades e contribua na sua afirmação identitária.

Para Batista (2007), os movimentos sociais do campo são constituintes da identidade camponesa, tal como da educação popular do campo. A autora se fundamenta em Hall (2000) para discorrer sobre o conceito de identidade, de modo que destaca o uso desse termo, pelo autor, no plural – “identidades”, no contexto da “modernidade tardia”. Sobre a produção da identidade camponesa, encontramos em Batista (2007, p. 01):

Revela-se nos movimentos sociais do campo a tentativa de realçar alguns elementos que buscam traçar a identidade dos sujeitos em movimento e da educação voltada a esses sujeitos, destaca-se entre outros: a busca de uma identidade política de movimento e de classe pelo conceito de camponês, como elo entre os diversos sujeitos envolvidos na luta pela terra e no trabalho no campo; a terra como instrumento de vida, de cultura, de produção; a valorização da cultura camponesa, da experiência de vida dos sujeitos do campo.

A autora salienta a centralidade do conceito de camponês como elemento de unidade política, social e cultural dos sujeitos do campo, pois ele dá “[...] identidade ao trabalho camponês com seus modos próprios de produzir cujo núcleo é a família como unidade produtiva, apoiado no trabalho associado, cooperativo, coletivo” (Batista, 2007, p. 04). A compreensão desse conceito é imprescindível, pois afirma em que bases devem se sustentar a educação e a sociedade na lógica do camponês. Traz também a posição de resistência ao agronegócio, ao sistema capitalista, à educação rural e à toda visão de identidade hegemônica urbano-industrial, essencialista e normalizadora.

## **Identidades e diferenças na perspectiva dos sujeitos de uma Escola do Campo na cidade**

Na presente seção vamos analisar se os 26 (vinte e seis) sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) participantes da pesquisa se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo. Para tanto, dialogamos os dados empíricos com o referencial teórico que sustenta o estudo.

Nas rodas de conversa ouvimos 18 (dezoito) discentes e um questionamento foi: você se considera como estudante de uma Escola do Campo ou uma escola da cidade? Comente. Na visão dos discentes do turno matutino, temos os seguintes depoimentos:

*Por mais que mudou o nome da escola eu ainda me considero uma aluna que está na escola da cidade. Tanto por questão da locomoção que é da minha comunidade para cá, pelo Colégio ser na sede então, e também não me sinto tão representada como aluno do campo nos projetos e na Escola em si (Discente Dany, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Eu me considero um estudante do campo só que na minha perspectiva eu me considero uma estudante da escola da cidade. Porque não tem a valorização do aluno do Campo (Discente Larissa, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Eu me considero como um aluno da cidade, por que eu não me sinto à vontade na escola. Ela não valoriza o aluno do campo como deveria ser valorizado (Discente Antônio, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Me considero como aluno da cidade, por que, como a colega falou, a gente sai da zona rural pra vim pra cá, então não tem mais o que falar (Discente Alessandro, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Bom eu me considero como da cidade, por causa que tipo sou do campo mas eu estudo no Colégio Estadual aqui na sede (Discente Lorrany, Roda de conversa nº 01, 2022).*

*Apesar de ter mudado o nome também me considero como estudante da cidade, porque as ações não mudaram, não tem diferença, deveria, eu acredito que deveria ter algo relacionado mais assim ao campo pra gente também, mas não tem (Discente Emanuela, Roda de conversa nº 01, 2022).*

Os depoimentos dos estudantes do campo do turno matutino evidenciam que todos eles se identificam como alunos da escola da cidade e argumentam: não se sentir representado nos projetos e na escola; não ser valorizado; não se sentir à vontade na escola; as ações da escola não mudaram e não têm algo relacionado ao campo; o deslocamento/locomoção campo-cidade diariamente. Os estudantes do turno vespertino apresentaram as seguintes falas:

*Eu acho da cidade mesmo, por que mesmo que o nome tá do campo mas não tem atividades relacionadas ao campo no currículo da escola. Então fica praticamente uma escola da cidade, a gente pega o transporte e vem para cá aprender as mesmas matérias (Discente Eloisa, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Sou estudante da escola da cidade, porque pego o transporte pra vim de casa pra escola, a mesma coisa de sempre. As matérias, os conteúdos da escola são do mesmo jeito (Discente Vanessa, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Apesar da maioria dos estudantes ser do meio rural eu me considero como aluno da cidade. A gente sai de nossas casas, pega o transporte pra escola que fica na cidade (Discente Fernando, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Continuo me considerando uma aluna da escola da cidade, uma vez que como já disse a questão do currículo que não tem foco nas comunidades do meio rural. A questão dos projetos daqui da escola, [...] A questão dos horários. É favorável a quem mora aqui na cidade. Acho que falta um pouco mais de atenção e inclusão desses alunos nos projetos, pois falta um pouco dos alunos do campo (Discente Eliana, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Como os colegas já falaram, em me considero também um aluno cidade, mesmo ela tendo mudado o nome. Mas algumas estruturas básicas precisam ser mudadas na escola. Eu continuo me considerando aluno da cidade, por que falta as práticas da zona rural para escola. É preciso ter as mudanças (Discente Miranda, Roda de conversa nº 02, 2022).*

*Com toda certeza eu sou uma aluna da cidade. Como a colega falou, não adianta pegar um ônibus, vim pra escola e aprender somente português e matemática. Realmente isso é necessário, sempre teve no currículo dos alunos. Mas pra ser do campo não basta mudar o nome para CECB, é preciso realmente projetos voltados, projetos relacionados ao aluno do campo (Discente Erinete, Roda de conversa nº 02, 2022).*

Assim como os estudantes do turno matutino, os alunos do vespertino ouvidos em nossa pesquisa se identificam como estudantes da escola da cidade. Eles pontuam: não tem atividades relacionadas ao campo no currículo da escola; as matérias e os conteúdos estão do mesmo jeito de antes; falta atenção e inclusão do estudante do campo; as estruturas da escola não mudaram; falta projetos relacionados ao aluno campesino; o deslocamento diário campo-cidade. Ouvimos também em nossa pesquisa 06 (seis) estudantes do noturno, em seus depoimentos afirmaram:

*Sou estudante do campo mas é uma escola da cidade. Apesar de trazer o nome, ela não traz referência tanto do campo como poderia trazer. Ela não tem nada relacionado com o campo, por exemplo, não tem matéria, nem disciplina, não tem nada que fala sobre o campo, não tem nada, tem apenas um nome que traz referências no campo e os alunos (Discente Maria, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu não considero nem um por cento como aluna da Escola do Campo. Eu estudo na escola da cidade, a escola da cidade, totalmente da cidade. Pra ser do campo, o CECB deveria ser no campo. Eu não acho que tipo, uma escola da cidade tenha a capacidade de ser do campo (Discente Carol, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo na escola da cidade. Eu estudei a maior parte da minha vida no campo, agora que eu vim para o CECB. É, o nome pode ter mudado, mas, eu acho que continua a mesma coisa em relação ao CELEM. Não mudou muita coisa (Discente Luana, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo na escola da cidade, mais, no meu ponto de vista, até eu chegar aqui tem que pegar ônibus, muitos quilômetros até eu chegar aqui. Eu acho que eu estudo na escola da cidade (Discente Benício, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo na escola da cidade porque até eu chegar na cidade eu tenho todo o percurso. Aqui chama escola do campo, mas eu sou do Campo, por que eu trago toda minha história do Campo, minha trajetória do campo. Apesar que eu estudo aqui na escola da cidade (Discente Carolina, Roda de conversa nº 03, 2022).*

*Eu estudo aqui na escola da cidade, mas eu sou do campo, moro lá. E pra mim não mudou nada, só mudou o nome, a forma de tratamento é a mesma (Discente Keila, Roda de conversa nº 03, 2022).*

Os alunos do turno noturno, assim como do diurno, não se identificam como alunos de uma Escola do Campo. Eles evidenciaram em suas falas: falta referência do campo; a escola da cidade não tem capacidade de ser Escola do Campo; mudou só o nome; fazemos o percurso diário para chegar à escola; o tratamento ao aluno permanece o mesmo. Os alunos ouvidos em nossa pesquisa foram contundentes ao afirmarem que o CECB é uma escola da cidade. Para refletir sobre alguns elementos apresentados pelos estudantes nos referenciamos no arcabouço teórico que trata sobre identidades e diferenças dos sujeitos da Educação do Campo.

Um primeiro aspecto que consideramos importante refletir é a presença majoritária de alunos campesinos no CECB. Ressaltamos que ser maioria na escola possibilitou a designação como Escola do Campo. É certo, como defende Arroyo (2014), que esses “Outros Sujeitos” ao se afirmarem presentes no contexto escolar exigem “Outras Pedagogias” que possibilitem o reconhecimento dos seus saberes de forma positiva nas práticas educativas da instituição.



Aparentemente, a presença de “Outros Sujeitos” no CECB, isto é, o aluno campestre, tem tencionado o Estado pela efetivação dos direitos e a própria escola para (re)elaboração do seu Projeto Político-pedagógico vinculado aos sujeitos da sua ação educativa. A mudança do nome da referida unidade de ensino pode ser considerado um aspecto relevante nesse processo, pois formaliza e oficializa essa presença. No entanto, como bem pontua os alunos, é preciso mudar as práticas educativas da instituição para que ela, dentro do movimento histórico que a constitui, possa produzir as bases materiais para se organizar como uma Escola do Campo, reconhecendo os saberes dos “Outros Sujeitos” que se fazem presentes. Arroyo (2014, p. 19) defende que

Reconhecer a presença de Outros Sujeitos nos movimentos sociais ou nas escolas e reconhecer Outras Pedagogias exige reconhecer as contradições que estão postas entre essa diversidade de lutas por reconhecimento, por direitos. Tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer, intervir, garantir ou negar direitos.

Desse modo, Arroyo (2014) defende ainda que a luta pelo reconhecimento de “Outros Sujeitos” e de “Outras Pedagogias” é marcada por tensões teóricas, epistemológicas, políticas e éticas, na medida em que os movimentos sociais tencionam e buscam desconstruir concepções e visões segregacionistas e inferiorizantes das classes populares. De acordo com o autor (2014), as presenças afirmativas desses “Outros Sujeitos” interrogam o Estado, a escola, os educadores e a própria sociedade. Em vista desse entendimento, que indagações trazem os estudantes do CECB? Em quais aspectos a referida instituição de ensino deve ser repensada e transformada para se constituir como Escola do Campo? Que saberes dos povos campestres de Botuporã devem ser reconhecidos pela escola? Como promover o reconhecimento dos saberes das práticas sociais dos estudantes campestres no currículo da instituição? Esses e outros questionamentos exigem reflexão e discussão pela equipe escolar, no intuito de repensar as teorias e as práticas adotadas, até então, assim como para transformar a escola, o máximo possível, em favor dos sujeitos que ajuda a formar. Caso contrário, poderá se confirmar a fala extremamente relevante da estudante Carol: “Eu não acho que tipo, uma escola da cidade tenha a capacidade de ser do campo” (Discente Carol, Roda de conversa nº 03, 2022). Se o CECB não for capaz de se transformar, poderá inviabilizar a sua constituição como Escola do Campo e a não apropriação da condição histórica e material que a referida instituição está tendo de produzir o respeito aos saberes dos povos campestres.

Um aspecto relevante apresentado pelos estudantes diz respeito aos conhecimentos que são priorizados no currículo escolar. Eles defendem que é importante a oferta de disciplinas, matérias, atividades, projetos e ações relacionadas ao campo. Esses argumentos apontam para a necessidade de a escola discutir e repensar seu currículo, o conjunto de componentes curriculares e conhecimentos que são priorizados em sua proposta pedagógica. Apesar de ter uma autonomia relativa, a escola tem a possibilidade, na parte diversificada do currículo, de atender às demandas específicas e locais por meio de componentes curriculares de autoria da própria equipe, em sintonia com as práticas sociais dos sujeitos da sua ação educativa. Para tanto, é preciso reconhecer que os sujeitos campestres têm saberes, além disso, “[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 30). Desse modo, poderá tencionar as práticas

educativas hegemônicas que historicamente prevaleceram na educação formal por meio de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade concreta dos sujeitos, da negação e até subjugação dos saberes populares.

É importante evidenciar, ainda, que as reformas educacionais promovidas nos últimos anos têm reduzido a autonomia da escola e do professor, priorizando o controle da instituição, a produção de resultados a serem medidos em avaliações de larga escala, o currículo único, a padronização, a meritocracia, o desempenho individual, entre outros. Essa lógica mercadológica da educação tem fragilizado e até impossibilitado o cumprimento da função social da escola e exige posição firme e resistente dos sujeitos coletivos em vista de uma formação humana plena, crítica e emancipadora.

Nas discussões sobre a função da educação formal, Bueno (2001, p. 2) adverte que a escola pública “[...] cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo” quando não considera a origem social dos seus estudantes e trabalha os conteúdos científicos de forma descontextualizada e sem criticidade. Em vista dessas reflexões, apesar das imposições do Estado por meio de suas reformas educacionais, é preciso valorizar e incentivar a autonomia escolar em vista de processos educativos contextualizados, que tenham sentido e significados para os sujeitos camponeses, de modo a promover análises críticas sobre as suas realidades e ações de lutas para as mudanças sociais em favor da classe trabalhadora.

Nessa discussão, não podemos perder de vista, conforme defende Rios (2011), que a presença dos estudantes do campo no espaço escolar urbano é marcada pela invisibilidade, silenciamento e estranhamento. De acordo com a referida autora, na escola da cidade a norma é a identidade do aluno urbano e o camponês é visto como o “estranho”, o “desvio” a ser ajustado pelo conhecimento científico. Rios (2011, p. 155) alerta que, “[...] na escola, os alunos e alunas da roça são iguais aos seus colegas da cidade. Todas as diferenças (de)marcadas são tornadas invisíveis na tentativa de normalizar esses sujeitos”. Em vista dessas reflexões e dos dados empíricos da presente investigação, podemos evidenciar que as identidades camponesas ainda não são legitimadas no espaço do CECB e, como alerta a autora, as diferenças dos estudantes camponeses são invisibilizadas, prevalecendo a normalização do aluno urbano.

Convém destacar, conforme defende Silva (2000, p. 83), que “Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e diferenças”. Nessa perspectiva, ao normalizar uma determinada identidade estamos promovendo exclusão, negação e anulação de outras. Sobre esse aspecto, parece evidente que na trajetória de 24 (vinte e quatro) anos de existência do CECB, mesmo tendo um corpo discente majoritariamente camponês, a norma, o padrão e o modelo de aluno foi, e ainda é, o estudante urbano. No entanto, ao aproximarmos o pensamento de Arroyo (2014) da realidade do estudante camponês do CECB, esses “Outros” estão presentes, são resistentes, foram oficialmente reconhecidos pelo Estado e agora exigem legitimação na escola por meio da inclusão efetiva nos projetos, nas ações e no currículo da escola.

Castells (2006) discute a construção social da identidade, as relações de poder desse processo e enfatiza que ela é fonte de significado e de experiência de um povo. Rossato e Praxedes (2015) ressaltam a importância do sentimento de pertencimento e de reconhecimento na produção identitária dos povos camponeses. Nessa perspectiva, podemos identificar alguns elementos essenciais que devem ser observados pela comunidade escolar

do CECB na construção da sua identidade como Escola do Campo, a saber: o significado, a experiência, o pertencimento e o reconhecimento. Ainda com o objetivo de investigar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo, ouvimos, por meio de entrevistas, 08 (oito) profissionais que atuam na referida unidade de ensino. Indagamos: você se identifica como profissional que atua em uma escola do campo ou uma escola da cidade? Comente. Obtivemos as seguintes falas:

*Eu trabalho na escola da cidade. Não tem nenhuma diferença de que seja do campo. Limpeza, pra mim, é tudo igual. O que faz aqui tem que fazer em uma escola no campo. Na limpeza não tem mudança nenhuma (Funcionária Nágila, Entrevista nº 01, 2022).*

*Eu acho que é da escola da cidade, né. Se eu acho que não tem nenhuma diferença, então eu me considero do mesmo jeito (Funcionária Nilda, Entrevista nº 02, 2022).*

*Por enquanto, me identifico como uma profissional que atua em uma Escola da cidade, compreendendo que o público majoritário reside no Campo, porém com a consciência de que é necessário buscar transpor o nome oficial para dentro da prática educativa, currículo da Escola. Porém sei que é processo que demanda tempo (Gestora Isadora, Entrevista nº 03, 2022).*

*Em uma escola da Cidade, pois a escola em que atuo no momento é uma escola localizada na Cidade e possui todas as características de uma escola Urbana, exceto o quantitativo do alunado do campo atendido (Gestora Queiroz, Entrevista nº 04, 2022).*

*Na realidade eu acho que a minha prática precisa mudar, rever. Mudar para escola do campo. Acredito que minha prática ainda esteja cidade. E me sinto com esse desafio, mudar minha prática. [...] Eu acredito que em uma escola que está em transição de cidade para campo. Apesar da realidade já era campo, né, mas eu não tinha esse olhar voltado. Eu me sinto em uma escola que está em transição (Docente History, Entrevista nº 05, 2022).*

*Eu acho que as duas situações, é, biologia por ser uma disciplina voltada para as questões naturais é, ela tá, pode ser trabalhado essas duas formas. Então você trabalha com o pessoal de maneira geral os conteúdos de biologia, mas sempre tem algo que pode ser voltado para o conhecimento do que é aplicável no meio rural (Docente José, Entrevista nº 06, 2022).*

*Embora a escola já seja reconhecida como escola do campo, ainda não me reconheço como profissional da educação do campo. Há muito ainda para ser feito, uma vez que a escola ainda não possui uma proposta definida de como esse trabalho deva acontecer (Docente Anna, Entrevista nº 07, 2022).*

*Como profissional que atua na escola da cidade, né. [...] Até porque, como eu falei pra você, pra se transformar em escola do campo a gente precisa caminhar muito ainda (Docente Ana Clara, Entrevista nº 08, 2022).*

As falas dos profissionais do CECB evidenciam que 75% se identificam como funcionários que atuam em escola da cidade e apresentam os seguintes comentários: ainda falta uma proposta de trabalho; é preciso caminhar muito para ser escola do campo; a escola se caracteriza como urbana; falta transpor o nome oficial para prática; não tem nenhuma diferença. A fala de José (Entrevista nº 06, 2022) se diferencia das demais, pois ele argumenta

que consegue atender as duas situações (escola do campo e da cidade), visto que, na abordagem da disciplina, é possível contemplar o conhecimento aplicável no meio rural. Também a fala de History (Entrevista n° 05, 2022) se distancia das demais, dado que ele se posiciona no sentido de entender que a escola vive uma transição. Argumenta que ele precisa mudar, rever a prática para atender ao campo, e reconhece que é um desafio.

Não se identificar como profissional de uma Escola do Campo revela que os sujeitos ouvidos em nossa pesquisa ainda não se reconhecem dentro da modalidade Educação do Campo e que o CECB não construiu a sua identidade dentro desse paradigma, além disso, não desenvolve uma *práxis* educativa revolucionária. No processo social de construção identitária, Rossato e Praxedes (2015, p. 64) esclarecem que

Toda forma de identidade é construída a partir de elementos diversos que formam um todo imaginado, conciliando e combinando elementos muitas vezes contraditórios, novas interpretações sobre a história coletiva, o que a torna necessariamente instável e provisória, e campo de disputas e reivindicações.

Os autores reforçam, entre outros aspectos, que a construção identitária é marcada por disputas e contradições e exige o entendimento de que nenhuma identidade pode ser tomada como essência, fixa, imutável, natural e supervalorizada de forma absoluta, conforme defende Hall (2000). Em vista desse entendimento, a produção da identidade do CECB como Escola do Campo exige que as diferenças (de)marcadas em relação aos estudantes camponeses sejam visibilizadas e reconhecidas de forma positiva no contexto escolar de modo que esses sujeitos se sintam pertencentes ao coletivo Escola do Campo, ainda em construção.

Construir uma escola compatível com os anseios dos sujeitos do campo de Botuporã é um grande desafio que está posto para os profissionais que atuam no CECB. “Transpor o nome oficial para prática”, conforme demonstra Isadora (Entrevista n° 03, 2022), exige condições materiais que possibilitem a transformação da escola, o máximo possível, em favor dos sujeitos que ajuda a formar. Um elemento importante na construção da identidade das Escolas do Campo, conforme parecer n° 234/2015 que aprova a Resolução do CEE/BA n° 103/2015, é a formação continuada dos profissionais,

[...] a garantia da oferta de formação continuada para os profissionais de Educação no Campo não pode ser esquecida, pois, ela é um dos elementos essenciais para a valorização da identidade da escola por meio de Projetos Político-Pedagógicos e de intervenção social com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades dos educandos e comunidades do campo (Bahia, 2015, *on-line*).

No entendimento de Mutim (2015), relator do parecer n° 234/2015, a formação dos profissionais da escola é essencial para elaboração de um Projeto Político-pedagógico vinculado aos interesses dos povos do campo. Para Martins (2008, p. 104), “O PPP da escola do campo, para estar em conformidade com o projeto da educação do campo, deve incorporar [...], desde a concepção de sociedade e de agricultura até as atividades de ensino-aprendizagem voltadas à realidade camponesa”. Em sintonia com esse argumento, Rossato e Praxedes (2015, p. 80) defendem que “A formação de educadores do campo demanda uma reflexão crítica sobre as concepções predominantes de conhecimento, cultura e linguagens

que impõem limites severos à construção de uma pedagogia do campo”. Não há dúvidas que a formação docente em consonância com os princípios e diretrizes da Educação do Campo é essencial para que o CECB possa (re)elaborar o seu PPP e construir a sua identidade como Escola do Campo. No entanto, entendemos a complexidade e a contradição desse movimento histórico, dialético e material que é uma Escola do Campo na cidade.

Os dados da pesquisa evidenciam que os sujeitos do CECB não veem sentido na mudança apenas do nome da escola sem alteração das práticas educativas da instituição. Além disso, evidenciam que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo não se identificam e não se reconhecem como sujeitos de uma Escola do Campo, sinalizam que é preciso reconhecer o campo e os estudantes camponeses de forma positiva, assim como mudar as práticas da unidade de ensino para contribuir na construção da identidade dessa modalidade de ensino.

Elaborar uma *práxis* educativa revolucionária é o grande desafio que está posto para comunidade escolar do CECB. Esse processo é complexo e exige que os sujeitos que compõem esse coletivo compreendam que tipo de pessoa e de sociedade eles precisam se comprometer a formar, na perspectiva da emancipação e da transformação social. Exige, ainda, que reconheçam a importância de modificar o referido colégio, o máximo possível, para garantir uma formação escolar vinculada aos sujeitos da sua ação educativa.

As reflexões empreendidas diante dos dados empíricos e teóricos da pesquisa evidenciam que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo ainda não se identificam como sujeitos de uma escola do campo. Os alunos não se sentem reconhecidos de forma positiva no espaço escolar, os professores não se veem com uma prática pedagógica fundamentada nos princípios da Educação do Campo com impactos na formação e no desenvolvimento dos estudantes camponeses e suas comunidades, a direção e a coordenação pedagógica entendem que a construção identitária dos sujeitos e da escola exige tempo e inclusão no PPP da instituição.

Em vista dessa realidade, fica evidente que o ato estatal que designou o CECB como escola do campo, apesar da sua legalidade, é insuficiente e limitado para constituir, na prática, a referida instituição como escola do campo, pois a construção de uma identidade demanda condições materiais e intencionalidade dos sujeitos que a compõe.

## **Algumas considerações**

Ao analisar se os sujeitos do CECB se identificam como sujeitos de uma Escola do Campo, o presente estudo traz para o debate questões fundamentais a serem consideradas na educação escolar dos sujeitos camponeses, propondo uma reflexão sobre Educação do Campo e os processos que estão envolvidos na construção das identidades e diferenças do povo camponês e suas instituições educativas formais. Além disso, destaca a importância de problematizar os processos identitários que constituem os sujeitos camponeses e as implicações nas práticas escolares.

As discussões sobre os sujeitos da Educação do Campo demonstraram que, historicamente, eles foram invisibilizados e subjugados e que a luta dos movimentos sociais, em especial o MST, marcou o camponês como impulsionador e construtor de uma política de educação e de reflexão pedagógica para o país. Nesse sentido, a Educação do Campo se identifica com os seus sujeitos, que são os protagonistas originários e exigem acesso ao

conhecimento historicamente produzido, considerando também, seus saberes e práticas sociais. As reflexões suscitadas apontam igualmente para complexidade que envolve o processo formativo dos sujeitos camponeses em escolas da cidade, processo permeado pela normalização da identidade do estudante da cidade e o estranhamento das diferenças do camponês.

As reflexões sobre identidades e diferenças sinalizaram que estas não podem ser compreendidas como essência fixa, absoluta, inocente e desinteressada. Ao contrário, precisamos ficar atentos às relações de poder que as constitui e aos processos de exclusão e hierarquização que as promovem. Dessa forma, devem ser entendidas como construção social e cultural, permeada de interesses. Ao tratar da identidade de projeto foi evidenciado que as lutas e resistências organizadas pelos movimentos sociais do campo problematizam identidades legitimadas no país e buscam promover a transformação social. Do mesmo modo, o sentimento de pertencimento é fundamental na constituição identitária dos povos do campo e o conceito de camponês se constitui como unidade social e cultural.

Os dados empíricos apontaram que os sujeitos do CECB não veem sentido na mudança apenas do nome da escola sem mudar as práticas educativas da instituição. Revelam, ainda, que os estudantes e os profissionais participantes do presente estudo não se identificam e não se reconhecem como sujeitos de uma escola do campo, sinalizam que é preciso reconhecer os estudantes camponeses e suas comunidades de forma positiva, tal como mudar as práticas da unidade de ensino para construir a sua identidade congruente com essa modalidade de ensino.

Construir a identidade como Escola do Campo é o grande desafio que está posto para comunidade escolar do CECB. Esse processo é complexo e exige que os sujeitos que compõem esse coletivo compreendam que tipo de pessoa e de sociedade eles precisam se comprometer a formar na perspectiva da emancipação e transformação social. Exige, sobretudo, que reconheçam a importância de transformar o referido colégio, o máximo possível, para garantir uma formação escolar vinculada aos sujeitos da sua ação educativa.

Considerando essas discussões, entendemos que é fundamental, ao discutir Educação do Campo e os seus sujeitos, refletir também sobre identidades e diferenças. Desse modo, é necessário problematizar a normalização, nos contextos escolares, da identidade hegemônica urbano-industrial e a marcação das diferenças dos povos camponeses, compreendida como o “desvio” ou “atraso”, a ser corrigido pela apropriação do conhecimento escolar. Assim, defendemos que os processos educativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo, estejam atentas à complexidade dos processos históricos do povo camponês, reconhecendo-o como produtor de conhecimentos perante suas práticas sociais, suas trajetórias de vida e seu protagonismo social e cultural.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna, **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHIA, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Dispõe sobre a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Resolução CEE/CEB N° 103, de 28 de setembro de 2015.

BAHIA, Parecer CEE n° 234, de setembro de 2015. **Orientações para a oferta da Educação do Campo, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Parecer\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Parecer_CEE_N_234_2015.pdf). Acesso em: 13 jun. 2022.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Movimentos sociais do campo constituinte da identidade camponesa e da educação popular do campo**, 2007. Disponível em: <http://educacaodocampopb.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Movimentos-Sociais-Do-Campo-Identidade-Camponesa-E-Educao.pdf>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB n° 1, de 28 de Abril de 2002.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Operacionais Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Resolução CNE/CEB N° 02, de 28 de abril de 2008.

BRASIL, Decreto federal n° 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CEB n° 36, de dezembro de 2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de mar. de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192). Acesso em: 13 jun. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101 – 110. 2001.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para análise do percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**; tradução Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 53-89.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, Liv (Org.). Tradução Adelaide La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para construção de um projeto de educação do campo. v. 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF, 2004, p. 109 – 129.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. **Educação**, v, 33, n.1, p. 93-106, 2008.

PONTES, Maria Lúcia de. Sujeitos coletivos de direitos. *In*: CALDART *et al* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 724 – 728.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. *In*: CALDART, et al (Org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. v. i, p. 293 – 299.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamento da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73 – 102.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Edu. Soc.**, Campinas, vol.29, n. 105, p.1089-1111, set./dez. 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.



# XV

## A PEDAGOGIA DA INSURGÊNCIA NO CONTEXTO DOS PATAXÓS DA BAHIA

*Helânia Thomazine Porto*

### 1. Introdução

Este trabalho aborda sobre a pedagogia da insurgência no contexto dos pataxós<sup>1</sup> da Bahia, especificamente as estratégias políticas de reivindicação das demandas educacionais e territoriais. Neste sentido, tem-se por questões: - Quais as táticas apresentadas pelos pataxós da Bahia em enfrentamento à negação aos direitos à educação e ao território ancestral? Como a pedagogia da insurgência tem sido delineada pelos pataxós?

Essas indagações são respondidas ao longo deste texto, levando-se em consideração aspectos históricos, sociais e culturais do povo pataxó da Bahia, a partir de dialéticas estabelecidas com depoimentos de educadores e lideranças indígenas que compuseram mesas de conferências, no I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia – Muká Mukáú<sup>2</sup>, realizado no Território Indígena de Porto Seguro (BA), na aldeia Barra velha, no período de 01 e 03 de junho de 2018, e com eventos políticos organizados pelos pataxós a partir de 1990.

Já adiantamos que as escolhas de epistemologias (metodologias e teorias) nesta arteficialidade se deram a partir das dimensões da experiência e dos sentidos da etnografia participante, conforme propõem Larrosa (2002) e Magnani (2009). Ao se considerar que as categorias de análise não devem ser tensionadas depois de testadas na prática, como se a teoria precedesse a empiria de uma forma mecânica; ou o inverso. O objeto de pesquisa foi (re)configurado no tensionamento e confluência da *Pesquisa Teórica* com a *Pesquisa Empírica*, conforme sugere Bonin (2013), a partir da epistemologia transmetodológica (Maldonado, 2015).

Quanto à categoria *pedagogia da insurgência*, a sua fundamentação teórica é tecida a partir de dialéticas com as teorias de Moretti (2014), McLaren (1997), Lenkersdorf (2008), Freire (1975), Sousa Santos (2006, 2010), Chauí (2007) e Santos (2008), sem deixar de considerar as vozes dos educadores e ativistas: Maria Muniz Maya<sup>3</sup> (2018), Edson

---

<sup>1</sup>Essa etnia é classificada por *Pataxós meridionais*,<sup>1</sup> desde o passado viviam entre os rios São Mateus (ES) e Santa Cruz Cabralia (BA), distinguindo-se dos *Pataxós Hã-Hã-Hã*, que ocupavam a região entre os rios de Contas e Pardo, mais ao norte da Bahia. Esse povo é pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, registrados por pesquisadores estrangeiros desde o século XVI<sup>1</sup> como pertencentes ao grupo dos *Aimorés* (dos bárbaros ou selvagens).

<sup>2</sup>*Muká Mukáú* é uma expressão da língua indígena dos pataxós, o Patxohã, e significa unir – reunir.

<sup>3</sup> Professora e ativista Maria José Muniz de Andrade, de origem tupinambá, autodenominada por Maria Muniz Maya, é mestra em saberes tradicionais, educadora indígena, conselheira da Terra dos Povos, liderança política e religiosa do povo Pataxó Hã-Hã-Hã. Utiliza a educação como ferramenta de luta pelos direitos para comunidades indígenas da Bahia.

Kayapó<sup>4</sup>(2018), Aline Kayapó<sup>5</sup> (2018), Kanaty Pataxó<sup>6</sup> (2018) e de Quati Pataxó<sup>7</sup> (2018), uma vez que tomamos como epistemologia teórico-metodológica a *transmetodologia* que considera a convergência de conhecimentos/saberes/fazeres tanto científicos quanto “não-científicos”.

Nesse caso, demarcamos a *pedagogia da insurgência* como um modo de luta social e política e de resistência coletiva, considerando seu significado e suas intencionalidades no âmbito da identidade cultural indígena e da organização da educação escolar, em seus diferentes níveis. Pois, assim como a colonialidade é naturalizada através da dominação dos sistemas econômicos, ela também impõe mecanismos de controle no sistema educacional, logo o redimensionamento dos currículos da educação indígena tem sido ponto focal da pedagogia da insurgência. Ao colocarmos a pedagogia da insurgência no contexto do território de identidade – Extremo Sul da Bahia, propondo compreender como essa proposta tem sido produzida a partir das tensões entre a imposição da colonialidade do conhecimento e a educação escolar construída coletivamente pelos pataxós, e como esse movimento tem contribuído para o processo de emancipação desses indígenas.

Isto posto, esta escrita objetiva focalizar as configurações da pedagogia da insurgência no contexto dos pataxós da Bahia, atentando-se para as dimensões identitárias, culturais, territoriais, políticas e históricas, levando em consideração as enunciações de professores e lideranças indígenas, e as ações políticas e de resistências dessa etnia, ao longo da história, como fonte de informações.

O texto está dividido em três tópicos: no primeiro deles, apresentamos a metodologia adotada. No segundo, buscamos na historiografia dos pataxós da Bahia elementos fundantes da pedagogia da insurgência. E, no terceiro, apresentamos as táticas e estratégias apresentadas por educadores e lideranças indígenas em enfrentamento à negação aos direitos indígenas, com ênfase na educação escolar indígena.

## 2. Metodologia da pesquisa

Na compreensão da configuração das táticas de resistência dos pataxós da Bahia, sobretudo em sua relação com a arquitetura da educação escolar indígena, adotamos como movimentos para angulação da questão problema: a pesquisa teórica e a empírica/exploratória, a partir de uma abordagem qualitativa de pesquisa.

---

<sup>4</sup> Professor Dr. Edson Kayapó, de origem Kayapó, é ativista indígena, historiador, escritor, doutor em Educação, curador do Museu de Arte de São Paulo (Masp - SP) e professor de ensino superior de instituição pública.

<sup>5</sup> Aline Ngrenhtabare Lopes Kayapó, ativista, escritora, fundadora e diretora criativa da @originaria.oficial.

<sup>6</sup> Salvino dos Santos Braz, da etnia pataxó, reconhecido como Kanátyo Pataxó, liderança indígena, educador, escritor e ativista em defesa do fortalecimento da cultura, identidade e tradição do povo Pataxó na sua aldeia, em Minas Gérias.

<sup>7</sup> Antônio Alves Nascimento, conhecido pelo nome indígena Quati Pataxó. Liderança na aldeia Barra Velha, ativista da cultura indígena e articulador cultural.

## 2.1 Pesquisa Teórica

Pensar a práxis insurgente no contexto das experiências dos indígenas da Bahia implica relacioná-las a um projeto de emancipação coletiva e individual. A partir de nossa leitura das atuais lutas dos pataxós é pertinente a sua vinculação à ideia de transmodernidade, conforme Moretti (2014), como um projeto utópico de “superação da modernidade eurocêntrica”, tendo por respostas críticas a essa epistemologia do Norte, as culturas, os lugares, os sujeitos subalternizados das epistemologias do Sul global. Nesse sentido os princípios da *práxis* freireana e da *con-cidadania* de Boff (2017) podem ser pensados no contexto da insurgência dos pataxós, como propostas cidadãs fundamentadas em um projeto de “sociedade socialista democrática”, tendo o ser humano como o sujeito orgânico das diversas ações políticas empreendidas coletivamente.

E no entendimento da pedagogia da insurgência engendrada no contexto dos Pataxós, acolhamos a argumentação de Lenkersdorf (2008) ao dizer que ao se viver na comunidade a intersubjetividade se aprende e se ensina na convivência, em que cada um se trata como sujeito e de cada um se espera que se porte como sujeito com os demais” (p. 139). Logo, há uma pedagogia própria, autenticada, no movimento, das experiências individuais e coletivas, na mira de *sociologias insurgentes* (Sousa Santos, 2010) e “em favor do *pluri* contra os *monos*” (Moretti, 2014), construídas por concidadãos (Boff, 2017).

Para Lenkersdorf (2008) os insurgentes não querem o poder pelo poder, “querem o respeito e a vida com dignidade para todos” (p. 92). Nesse sentido, uma pedagogia da insurgência propõe ser inclusiva e horizontal, e não dominante, na medida em que são estabelecidas relações dialéticas com as experiências das resistências, em oposição a colonialidade do poder, do ser e do saber. Nessa linha de compreensão, apoiamo-nos em Freire (1975), que diz:

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos polos da contradição (p. 46).

Nesse processo emancipatório, necessário se faz rever o passado e projetar utopias, pois neste espaços temporais se encontram tempos diversos: da ancestralidade, do tempo presente, do futuro, em tensa relação com outro tempo, o do capitalismo neoliberal, assim, na perspectiva de Milton Santos (2004), “para controlar o capitalismo global, a mobilização horizontal entre os lugares é o único meio de luta” (p. 258), o que demanda a produção e a redistribuição dos recursos materiais, uma vez que as transformações das subjetividades domesticadas em subjetividades revolucionárias (Mclaren, 2008) estão associadas a resistência econômica, pela busca da autonomia dos grupos, sendo a educação uma potência para imprimir a decomposição de processos internos de dominação e de opressão (Freire, 1975).

A participação política tem uma importante função nesse processo de (re)descobrimto de práticas emancipatórias, conforme Sousa Santos (2006), ao considerar

que através delas aqueles deixados à margem poderão ser incluídos, colaborando na própria definição da comunidade em que estão inseridos, pelo processo democrático. Os processos devem permitir aos sujeitos intervirem nas medidas decisórias que se realizam nos planos nacional ou global, à medida que existam canais de participação.

Nesse sentido, a cidadania não se estrutura apenas como direitos do cidadão face ao Estado, mas principalmente com a participação de sujeitos políticos que, em organização, sem diminuir o poder do Estado, forcem o seu funcionamento, mediante a solidariedade, a cooperação e a participação na esfera pública.

Pensar a práxis pedagógica no contexto das experiências de resistências pataxós implica também relacioná-las a um projeto de emancipação. A partir de nossa compreensão é pertinente a sua vinculação a ideia de *decolonialidade* como projeto utópico de superação ao pensamento eurocêntrico; por meio de respostas críticas e de práticas culturais e políticas, em que a educação escolar indígena seja pensada em perspectiva emancipatória e de transformação.

## 2.2 Pesquisa Exploratória

A configuração da pedagogia da insurgência no contexto dos Pataxós da Bahia foi constituída da convergência de análises das pesquisas teórica, contextual e empírica, esta última realizada na aldeia Barra Velha, no período de 01 a 03 de junho de 2018. Assim, inspiradas na etnografia de Laplantine (2004), levamos em consideração as memórias, discursos e sentidos atribuídos à educação escolar e resistências apresentadas por lideranças e educadores presentes no *I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia*.

As observações participantes realizadas na semana do evento consideradas como uma forma privilegiada de pesquisa exploratória, pois nos permitiram entrar em contato com o universo dos pataxós e compartilharmos parte de seus horizontes (desafios e utopias),

[...] não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista anteriormente (Magnani, 2009, p. 135).

Assim, a *etnografia* enquanto metodologia qualitativa de pesquisa, possibilitou coletar informações, colocando-nos como sujeitos epistêmicos que também precisavam analisar os seus limites, ao mesmo tempo encarar com coragem, as sucessivas buscas e aproximações com o “real”. Consideramos que a etnografia construída por nós, além de seu caráter “etnossociológico” (Bertaux, 2005), configurou-se como uma investigação empírica baseada em observações participantes, transpassando a etnografia do olhar particularizado, envolvendo nessa ação um olhar sensível de determinados aspectos, desde as construções sociais, políticas e culturais dos pataxós até suas propostas educacionais, elencadas coletivamente.

Para os movimentos de pesquisas (teórica e empírica), consideramos a epistemologia transmetodológica, por seu caráter transgressor às vertentes estruturalistas promovendo, assim, uma leitura crítica das epistemes dos pataxós, conforme proposições de Maldonado

(2015), como uma “ecologia científica” em que o respeito e consideração às suas experiências e saberes sejam os elementos centrais do fazer investigativo.

Assim, estabelecemos *dialética* com os discursos de educadores e ativistas presentes no *I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia*, estas vozes apreendidas, na perspectiva de Mikhail Bakhtin (2010), como possibilidades de o sujeito ocupar o seu espaço em qualquer situação de interação. Partindo desse princípio, os discursos desses indígenas em suas conferências foram apreendidos como produto sócio-histórico e cultural, portanto transcritos e registrados como uma “real unidade da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2003, p. 274).

O que significa que cada enunciado não foi apreciado como uma frase solta, mas como uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, conforme exposição de Bakhtin (2003), “além de seu objeto, todo enunciado sempre responde de uma forma ou de outra aos enunciados dos outros que os antecederam.” (p. 300), por serem constitutivos de autoria, de endereçamento e de circularidade de informações em fluxos nesse espaço público, pois “é nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socio-ideológica, vai-se constituindo discursivamente” (Faraco, 2009, p. 84). Juntamente à dialética discursiva dos professores indígenas contatados no *I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia*, na aldeia Barra Velha, respaldamo-nos em aspectos políticos, sociais e culturais que dizem muito sobre a pedagogia da insurgência no contexto dos pataxós.

### 3. Os indignados pataxós da Bahia

Por que a pedagogia da insurgência discutida na perspectiva dos pataxós? Esta é a primeira interrogação que colocamos em pauta, a sua possível resposta aponta para a força do povo pataxó em manter seus territórios e modos de organização (Porto, 2006, 2019). Quanto à pedagogia da insurgência como movimento popular podemos acrescentar outra explicação de trazer essa questão no âmbito indígena, a de *resistência*, a partir das contribuições de Simón Bolívar, de José Martí e dos zapatistas de Chiapas, conforme Moretti (2014):

Em contraposição ao imperialismo estadunidense e ao colonialismo europeu, na luta pela libertação dos países latino-americanos, tem-se a perseverança e atitude de Bolívar (“o Libertador da América”); depois com o resgate destes ideais e a sua continuidade com Martí, resistindo a qualquer nova forma de dependência, política ou econômica, em relação à Europa ou à América do “outro lado do Rio Bravo”; e, mais recentemente, no sudeste mexicano com os camponeses indígenas, a resistência grita *Já Basta!* porque não se tem que festejar os 500 anos de “descobrimento espanhol”, e sim comemorar os 500 anos de resistência contra a exploração dos que “mandam mandando”.

Ações semelhantes se deram no contexto nacional, especificamente na Bahia, nas lutas dos pataxós pelo território ancestral, preservação ambiental, saúde e educação escolar. Assim, podemos inferir que a pedagogia da insurgência para os povos indígenas inicia-se nos primeiros movimentos de resistência à invasão e ocupação de seus territórios.

Desde o ‘achamento’ oficial do Brasil em 1500, os navegantes e os colonizadores se referiam aos indígenas contatados como gente “sem fé, sem lei e sem rei”. Apoiados nessas ideologia, julgaram que aqui seria uma terra sem normas, leis e regras, portanto subordinada e sob o poder do conquistador. Desde então, as ações educativas executadas pelos missionários católicos usadas como um meio de impor um modelo hegemônico de civilização, excluindo os povos indígenas dos processos político, econômico e social, contribuindo, desta forma, para que aos indígenas fosse negado o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, portadores de costumes e tradições.

Outro impactante processo de integração do indígena à sociedade portuguesa foi o projeto pombalino que estimulava casamentos interétnicos, fixação dos colonos nos antigos aldeamentos, tomando como normas a proibição da nudez, a obrigatoriedade de morar em casas separadas e que os indígenas passassem a ter nome e sobrenome, sendo este de famílias portuguesas. Essas medidas tinham como objetivo a neutralização da identidade étnica indígena e a promoção de uma nova forma de organização social.

Mesmo no período do Brasil republicano, influenciadas pelas ideias positivistas do começo do século XX, as políticas públicas para os povos indígenas tiveram por objetivo transformar os indígenas em populações laboriosas e úteis à comunidade. Deste modo, a Constituição da República (1891) destinou o território das aldeias ‘extintas’ aos estados. Já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. Nesse contexto, destituídos de seus antigos territórios, não eram mais reconhecidos como coletividade, mas referidos individualmente como “remanescentes” ou descendentes, ou ainda, “índios misturados de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios” (Oliveira, 2012, p. 62).

Esse período foi marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, em 1910, por meio do Decreto 8.072. Esse órgão ficou com a responsabilidade de prestar assistência aos indígenas, colocando-os na condição de tutelados. Uma das intenções do governo, naquele início do século XX, era afastar a Igreja Católica dos indígenas; outra era fazê-los adotarem gradualmente hábitos considerados “civilizados”. Entretanto, o contato dos povos indígenas com funcionários do SPI, paradoxalmente, trouxe como consequência a exploração dos indígenas integrados pela sociedade e a transferência de muitos de seus territórios, para que esses fossem liberados para a colonização.

A partir de 1964, o Brasil entrou em um dos períodos mais sombrios da República, com a implantação do regime de exceção. O governo federal, durante a ditadura militar, em 1967, perante as denúncias existentes de irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena, extinguiu o Serviço de Proteção ao Índio, criando em seu lugar outra agência indígena, a Fundação Nacional do Índio (Funai), por meio da Lei 5.371.

No final da década de 1970, surgem organizações indigenistas não governamentais<sup>8</sup> e de movimentos indígenas que começaram a realizar assembleias com participação de líderes indígenas por todo o Brasil consolidando, assim, ações de luta e resistência, principalmente ao projeto governamental de emancipação dos indígenas, de 1978. A referida lei trazia como

---

<sup>8</sup> Destacou-se o Conselho Indigenista Missionário – Cimi –, que deveria articular e revisar o trabalho dos missionários católicos junto aos povos indígenas, cujas metas eram a defesa da terra, a preservação da cultura e o incentivo à autonomia dos povos indígenas; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação – Cedi, que organizou um setor indigenista para acompanhar mais de perto a questão indígena.

indicativo transformar em cidadãos brasileiros os indígenas que estivessem próximos da cultura dos não indígenas, no entender de Prezias e Hoornaert (1992), uma segunda edição da política do Marquês de Pombal, um atestado de óbito de muitas nações que já estavam inseridas na sociedade envolvente.

O repúdio a essas ideias estimulou a criação, em vários estados, de muitos grupos<sup>9</sup> de apoio que defendiam a questão dos territórios indígenas, a assistência à saúde e à educação escolar, dando ênfase à ideia de que a sobrevivência dos povos indígenas dependeria, em grande parte, da conscientização da sociedade nacional.

As reivindicações feitas ao longo destes últimos cinquenta anos, por organizações indígenas e movimentos de apoio aos indígenas abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Não obstante as suas limitações a Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988, garantiu importantes conquistas para os povos indígenas, frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto de organizações não governamentais e associações profissionais. Essas mobilizações foram de fundamental importância para colocar na pauta do Estado os direitos indígenas. Uma das maiores conquistas foi o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas, orientadas por práticas de incorporação e assimilação dos indígenas à comunidade nacional, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

Quanto aos pataxós, esses convivem com não-indígenas desde o século XVI, sofreram sérias mudanças, transformações sociais e perdas de seus territórios ao longo dos anos. Os contatos interétnicos nunca foram tranquilos para eles, sempre ocorreram atitudes etnocêntricas, de exclusão e estigmatização. Conforme levantamento de narrativas apresentadas pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi) acerca dos Pataxós da Bahia, no período de 2004 a 2016, realizado por Porto (2019), os temas recorrentes sobre os pataxós são: retomada do território, ameaças de despejo de áreas “não regulamentadas” e violências e atentados dirigidos aos indígenas.

Em nível nacional e internacional, os Pataxós só passaram a ser reconhecidos pela sociedade quando um coletivo de indignados, formado por indígenas organizados e demais minorias<sup>10</sup> sociais, marchou de Santa Cruz Cabralia (BA) para Porto Seguro (BA), em reivindicação por “um Brasil de outros 500”, em 22 abril de 2000, injustificadamente foi reprimido pelo Estado por meio de ações violentas de militares da Bahia.

A “Marcha da Resistência por outros 500” teve suas fundamentações na contraposição às celebrações dos “500 anos de descobrimento do Brasil”, que passaram a ser organizadas no início de 1993 com a criação de uma comissão luso-brasileira. Desde então, no cenário nacional e internacional, um discurso conservador passou a ser veiculado, tendo como base o êxito das duas “civilizações dos trópicos” que, recriando o mito do harmonioso processo de miscigenação, chegavam ao V Centenário do encontro de dois

---

<sup>9</sup> Como a Comissão Pró-Índios – CPI, a Associação Nacional de Apoio ao Índio – Anaí, o Centro de Trabalho Indigenista – CTI, o Grupo Trabalho e Missão Evangélica – GTME, das Igrejas Evangélicas, e o Conselho Missionário Nacional da Igreja Luterana – Comin, Cimi, Cedi.

<sup>10</sup> O termo minoria abrange conjuntos de sujeitos e grupos marcados por diferentes demandas sociais, com diferenciadas características culturais e organizacionais. São identificados como minoria uma vez que se encontram ideologicamente marginalizados, em situação desprivilegiada em relação a grupos sociais hegemônicos. Estes grupos passam a afirmar suas diferenças e a exigir do Estado o reconhecimento destas e seu enquadramento no campo dos direitos (BARBALHO, 2005, p. 30).

mundos, um nacionalismo “quase” ufanista, muito próximo ao que propunham as obras *Martim Cereré* (Ricardo, 1974) e *Casa-grande e Senzala* (Freyre, 2001), em que a solução mais eficaz para o progresso da nação estaria na tese da miscigenação. Uma ênfase ao “mito fundador” (Chauí, 2007), em que se buscava a universalidade de sentimentos, salientando o elemento nacional pelo olhar do estrangeiro.

A Rede Globo, “como porta-voz do sistema e da fraude histórica” (Casaldáliga, 2001, p. 46), por meio da Fundação Roberto Marinho assumiu, em 1998, a campanha dos “500 anos de descobrimento”, apregoando a virada do século por meio de uma programação constituída de um amplo calendário de contagem regressiva, com a sua apoteose prevista para semana de 22 a 26 de abril de 2000, nos municípios de Porto Seguro e de Santa Cruz Cabrália, com a presença de autoridades nacionais e internacionais (Moura, 2001).

Na contramão dessa publicidade, universidades, organizações não governamentais, dentre elas organizações indígenas, quilombolas, eclesíásticas e movimentos de reforma agrária, questionavam as comemorações, uma vez que tal projeto seria a reafirmação da visão eurocêntrica, colonialista e da barbárie reeditada, no então “encontro de duas civilizações”. Essas ações coletivas e comunicações de cunho político contribuíram para que os manifestantes desafiassem os poderes constituídos.

Em 24 de setembro de 1999, os Pataxós organizaram ações políticas de grande repercussão em nível estadual, como a ocupação simbólica do Monte Pascoal e do Parque Nacional do Descobrimento, com o objetivo de chamar a atenção de autoridades acerca da morosidade das questões fundiárias. Essas mobilizações impulsionaram o Ministério Público Federal a expedir uma recomendação legal exigindo da Funai abertura aos trabalhos de redefinição dos limites de territórios indígenas de Barra Velha e de Corumbalzinho, o que possibilitou o início das avaliações, com o auxílio de um grupo técnico coordenado por antropólogos, porém essas demandas não foram atendidas em sua plenitude.

As adversidades nos processos de retomada de territórios indígenas e no projeto das comemorações dos 500 anos, como a destruição de um monumento construído pelos Pataxós em Santa Cruz Cabrália (BA) e a retirada da cruz de madeira que há 40 anos marcava o local onde fora celebrada a primeira missa em território brasileiro para que em seu lugar fosse fixada uma de cruz de aço inox, à revelia das organizações indígenas da Bahia, foram alguns dos “gatilhos” que desencadearam atos políticos em Brasília (DF), conforme Porto (2019), os Pataxós interpretaram as organizações dos 500 anos como a negação de direitos, da história, da cultura e dos povos que ali viviam pelos representantes do Estado e da Igreja Católica.

Consideramos que esses atos políticos como um símbolo de resistência aos processos excludentes a que os indígenas foram expostos desde os anos de colonização, ainda, conforme Porto (2006) essas manifestações significaram o rompimento com o triste passado e a possibilidade da construção de um futuro, de uma nova história, isto é, de uma pedagogia da insurgência.

Em decorrência desse sentimento de indignação que a exclusão e as injustiças provocaram, uma comitiva constituída por 500 indígenas encaminhou-se para Brasília para uma audiência com o ex-senador Antônio Carlos Magalhães (PFL-BA),<sup>11</sup> em 13 de abril de

---

<sup>11</sup> Nessa audiência, aconteceu um episódio que tomou repercussão nacional, quando a liderança Henrique Labaday, pertencente à etnia Suruí de Rondônia, rompeu o bloqueio de segurança, apontou uma flecha para o rosto do referido ex-senador, exigindo brevidade na análise e aprovação do Estatuto das Sociedades Indígenas,



2000. Eles reivindicavam a aprovação do Estatuto das Sociedades Indígenas e a revisão de desapropriação de 54 mil hectares de terra indígena, localizados no município de Pau-Brasil (BA), pertencentes a 700 pataxós que ali estavam instalados, realizada na primeira administração do ex-governador Antônio Carlos Magalhães na Bahia (1971 a 1975). Também solicitavam a sua interferência junto ao ex-governador da Bahia Cesar Borges na retirada do batalhão de choque da Polícia Militar que sitiava as cidades de Porto Seguro (BA) e de Santa Cruz Cabralia (BA), inviabilizando a entrada de movimentos sociais para as comemorações do V Centenário, ao tempo em que denunciavam essa arbitrariedade para as demais autoridades que se faziam presentes naquela sessão.

Enquanto lideranças indígenas reivindicavam na capital federal, militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) marchavam para Porto Seguro, com o objetivo de protestar pelo Massacre de Eldorado dos Carajás – em que 19 trabalhadores sem-terra foram assassinados em decorrência da ação da Polícia Militar do estado do Pará, em 17 de abril de 1996 – e por reforma agrária. Entretanto, essa delegação foi impedida de entrar na cidade pelos mecanismos opressores do Estado.

As ações antidemocráticas não intimidaram indígenas e demais grupos sociais. Assim, indígenas indignados, juntamente com militantes do MST que já estavam em Porto Seguro, quilombolas, educadores e estudantes conseguiram realizar a I Conferência de Povos e das Organizações Indígenas do Brasil, em Santa Cruz Cabralia, no dia 21 de abril de 2000, com a participação de 3.500 indígenas e representações de 159 organizações. Nessa conferência, elaboraram um documento, com uma série de reivindicações, que seria entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso.

Apesar de não portarem armas, só carregarem faixas, bandeiras e panfletos, 10 quilômetros antes do local dos festejos oficiais os manifestantes foram interditados pela Polícia Militar, impedidos de prosseguir com uso de bombas de gás lacrimogêneo e balas de borracha. Como consequência, alguns integrantes da manifestação reagiram, culminando com a prisão de 140 pessoas.

Sobre essa questão, jornais internacionais publicaram: “o Brasil, a meio milênio da grande divisão, comemorou reprimindo povos indígenas e militantes do MST, que pretendiam tornar visíveis as suas reivindicações, ao buscarem construir outros 500 anos para os brasileiros” (*Le Monde*, 2000); “amargo quinto centenário no Brasil” (*El Pais*, 2000);<sup>12</sup> “indígenas lideram protestos enquanto o Brasil festeja” (*The Observer*, 2000).

A *Folha de São Paulo* e o *Jornal do Brasil*, consultados em suas versões digitais, na maioria de seus discursos, por meio da publicação de enunciados das autoridades do Estado, criminalizaram as manifestações sociais e políticas do dia 22 de abril de 2000, conforme se pode ver nesses exemplos:

Presidente desafia “baderneiros” a atacar sua autoridade na festa dos 500 anos. FHC reage ao MST e diz que não haverá ‘velório’. (Folha de São Paulo, 20/04/2000).

Ameaça de conflito acerca da festa oficial do Descobrimento, hoje na Bahia, Brasil 500 anos (Folha de São Paulo, 22/04/2000).

---

que tramitava há nove anos no Congresso, o que ocasionou endurecimento por parte do parlamentar quanto às solicitações (Folha de São Paulo, 14/04/2000).

<sup>12</sup> <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/festas-gafes-nos-500-anos-do-brasil-9283747>

PM entra em choque com manifestantes na região de Porto Seguro e prende 141, para ministro polícia agiu muito bem. Conflito marca a festa dos 500 anos, “Brasil outros 500” [...] Por piores que tenham sido os 500 anos brasileiros, as atividades promovidas, apoiadas e estimuladas pelo governo para celebrá-los estão humilhantemente abaixo do mínimo. Abaixo de medíocres: são vergonhosas. [...] O Brasil está apodrecendo física, moral e mentalmente: nele está crescendo tudo o que devasta uma sociedade e um país, e não cresce nem um só fator em outro sentido. (*Folha de S. Paulo*, 23/04/2000).

A matéria “Prisioneiros do passado”, publicada pelo *Jornal do Brasil*, além de criminalizar as manifestações, afiançou as atitudes violentas dos militares. A avaliação apresentada fundamentou a matéria “Brasil 500 anos – balanço de uma comemoração que envergonhou os brasileiros”, publicada pela Revista Catolicismo (2000) que, dentre outras críticas, refere-se à marcha como “*uma onda de manifestações e invasões, realizadas por uma minoria articulada, que procurou convulsionar o país e desmerecer a obra evangelizadora e civilizadora*”. Além da crítica às manifestações, responsabilizou o Cimi pelo trágico desfecho das comemorações, referindo-se que no órgão há pessoas interessadas em “revolucionar as estruturas sociais do Brasil nos rumos do movimento zapatista do México!”

Nesse discurso, a resistência dos movimentos sociais de Porto Seguro e de Santa Cruz Cabrália é comparada à organização Frente Zapatista de Libertação Nacional, que surgiu em 1997 no México, oriunda do movimento revolucionário desenvolvido a partir do pensamento indígena ancestral em que se defende formas próprias de organização política, iniciada no estado de Chiapas, no México, em 1º de janeiro de 1994. Uma das bandeiras levantadas pela organização é a defesa de um México pluralista que não se envergonhe da nação mexicana e que, ao invés de desindianizar os indígenas, que o Estado ajude a desenvolver plenamente sua cultura, seus costumes, a dignidade, os direitos civis e a soberania dos povos indígenas.

Apesar da forte repressão militar, lideranças pataxós não recuaram, elegeram outras táticas, dentre elas a participação na missa<sup>13</sup> em memória ao Frei Henrique de Coimbra, missionário que a celebrou no dia 26 de abril de 1500. A missa foi programada com a inclusão de indígenas e negros, pois o clero considerou a ocasião propícia para os pedidos de desculpas pela escravidão de negros e de indígenas e pelos genocídios.

Os indígenas que participaram, a caminho do altar, carregaram uma faixa preta em sinal de luto, seguida da voz indignada da liderança Jerry Matalauê, que naquele momento falava em nome do coletivo, ao dizer que “não perdoava a invasão das terras indígenas, igualmente o massacre dos indígenas”, e que o “descobrimento do Brasil ali representado não passava de uma grande mentira!” Assim, na perspectiva de Porto (2019), o sentido daquela celebração é redefinido, explicitando que todos pisavam em solo sagrado, uma vez que ali viveram seus ancestrais, com suas crenças, organizações sociais, políticas e culturais, todos vitimados pelas injustiças.

Os Pataxós sempre exerceram autonomia ao atuarem politicamente em diferentes espaços sociais, revelando o potencial de constituir pautas reivindicatórias e proposições em

---

<sup>13</sup>Na liturgia do dia 26 de abril de 2000, vários religiosos do Brasil, 350 bispos e 2000 padres, e 17 do exterior (representantes da Itália, Canadá, Alemanha, Estados Unidos, Angola, Moçambique, Cabo Verde, Timor Leste e Portugal, entre outros) se fizeram presentes. Por isso a missa foi co-celebrada por vários bispos brasileiros.

diversos âmbitos (econômico, educacional, ambiental, territorial etc.), inclusive para a reafirmação identitária.

#### 4. Educadores e Ativistas Indígenas Projetam a Educação Escolar Indígena

O I Seminário de Estudantes Universitários, promovido por estudantes indígenas, apoiado pela Secretaria de Educação de Porto Seguro, ocorreu no período de 1 a 3 de junho de 2018, na quadra poliesportiva da Escola Indígena, na aldeia Barra Velha, nos pareceu ser iluminador das questões postas acerca da pedagogia da insurgência no contexto dos pataxós. Como participante desse encontro, realizamos registros em um diário de campo, de forma densa, incluindo participações de indígenas de outras etnias, como Kayapó, Tupinambá, Tuxá, Tumbalalá, Pataxó Hã-Hã-Hã e Kamakã Mongoió, que se fizeram presentes no referido evento. Assim, consideramos que a nossa participação como membros dessas práticas culturais possibilitou “olhar” pela “perspectiva de dentro”, dos bastidores (Turner, 1974), apreendendo as formas como os pataxós se orientam nas reivindicações e elaboração de propostas cidadãs.

Para nós, que estivemos na aldeia Barra Velha em 2004, o retorno em 2018, trouxe a confirmação de que as lutas desse povo não foram em vão; assim também, o reencontro com alguns mestres de cultura indígena foi importante para reconhecermos os sujeitos que fizeram parte das ações políticas de 2000, e dos que atualmente assumem esses lugares.

Em 2004, a escola já existia, mas os professores não eram indígenas, pois muitos ainda estavam em formação, cursando o Magistério Indígena. Entretanto, as atividades de turismo e a produção de artesanato já despontavam na aldeia, principalmente pelo fluxo de turistas oriundos de Caraíva, Porto Seguro, Trancoso e Arraial d’Ajuda. Agora visualizamos uma escola com infraestrutura para a realização de atividades poliesportivas e culturais, além do acesso à internet e energia elétrica.

As lutas e as conquistas dos Pataxós reveladas na atual configuração da aldeia Barra Velha nos conduzem a pensarmos a intrínseca relação entre construção coletiva e promoção da cidadania. No contexto dos Pataxós a igualdade de direitos alinha-se à participação política e social, aos projetos de reconhecimento das diferenças étnico-culturais e às possibilidades de estruturação de enunciações sobre direitos humanos. Sendo o I Seminário de Estudantes Universitários um importante espaço para refletirmos sobre as demandas dos pataxós, consequentemente com o que tem se compreendido por pedagogia da insurgência.

Assim, no dia 1 de junho, no turno matutino, após oferecimento de café da manhã a todos os participantes, houve a abertura extraoficial do seminário, com apresentação do *Ané* que, em sua *performance* coletiva junto à simbologia da mandala construída no piso da quadra, que enfatizava o tema do encontro, *Muká Muká*<sup>14</sup> (unir e reunir).

O ritual funcionou como uma ‘mística’ de sensibilização para a apresentação dos temas a serem discutidos pelos anciãos de aldeias pataxós que compuseram a mesa. Esses falaram de suas trajetórias e das lutas pelo território indígena na Bahia. Discursos que foram ampliados pelos estudantes universitários. Assim, o reconhecimento da aldeia Barra Velha

---

<sup>14</sup> Em referência ao canto *Pataxó muká muká*, de autoria de Matalawê Pataxó.

como a Aldeia Mãe apareceu nos depoimentos de estudantes que falaram da solidão e do sentimento de não pertencimento nos grandes centros, e que as suas ausências na comunidade eram alheia aos seus desejos, uma exigência da formação acadêmica.

Nesse sentido, as narrativas se completavam nas diversas vozes (de anciões e jovens universitários), principalmente a questão da retomada do território indígena usurpado, após diásporas decorrentes do “Fogo de 51”, conforme depoimento de Nascimento (2018):

Em 1944 Getúlio Vargas mandou medir uma terra para os índios. Esse pedacinho de terra separou um pedacinho daquilo que já era dos indígenas. As pessoas ainda criticam que os indígenas querem tomar terra dos outros, mas as pessoas não reconhecem que essas terras são dos indígenas. Os indígenas sempre ocuparam aquilo que já era deles, mas as pessoas sempre criticam e dizem que os indígenas querem tomar o que é deles, pois querem negar o que já é nosso. Meus avós e tataravós padeceram muito antes de mim, aí o pessoal vem tomar as terras de meus antepassados. Ficam criticando, querendo tomar o resto. Nós fomos os primeiros a lutar por essas terras, nós fomos os primeiros a reivindicar por esse território, porque já existe esta terra na lei. Se a lei foi escrita pelos homens, então ela tem que ser cumprida, não se deve vir com mentiras.

Nós fomos os primeiros lutadores pelo território aqui dentro, com 8 anos de idade, eu e outros fomos nos apresentar como indígenas para o governador da Bahia. Fomos nos apresentar lá no pé do Monte Pascoal, para mostrar que éramos indígenas e que estávamos aqui.

No *Fogo de 51*, dos 60 km de área que foi demarcado em 1944, ficamos com 25 km de litoral, mas tínhamos 60 km que vai até a BR-101. Esses documentos estão em Brasília, mas os mais jovens têm vergonha de brigar pelos nossos direitos. Os jovens vão a Brasília e não resolvem nada, voltam com historinhas e não conseguem nada.

Qual a diferença do índio para o não índio? Não há diferença nenhuma. Tudo que o negro ou o branco faz, o indígena faz também. Vencemos as dificuldades e conquistamos tudo o que queríamos com muita luta.

Assim, atentamo-nos para a função constitutiva que essa comunicação desempenhava na estruturação do processo cultural, na construção do que seja cidadania, identidade e pedagogia da insurgência. Como se observa, o depoimento de Nascimento sugere que, no sistema político no qual os pataxós também se encontram inseridos, eles não são vistos como sujeitos autônomos e iguais, isto é, como cidadãos portadores de direitos. O que se tem como “regra social e cultural” é a violência que passa invisível aos olhos de muitos, sob políticas clientelistas, consideradas algo natural, e, por vezes, exaltadas como qualidades positivas do “caráter nacional” (Chauí, 2009, p. 60).

Esse discurso é reverberado no posicionamento da liderança Jerry Matalawe, ao pontuar sobre a importância dos engajamentos políticos dos acadêmicos quanto à retomada de seus territórios, acentuando também a necessidade do reencontro com os seus, do retorno à aldeia como uma das formas de alimentar o sentimento de pertencimento à ‘terra sagrada’, pois ali se encontravam os túmulos de seus ancestrais, sendo, para o povo pataxó, a aldeia Barra Velha um território sagrado, de sofrimento, de resistência e de reconquista.

Nessas narrativas, denúncias acerca das políticas de obstrução da cidadania indígena se fazem presentes. Sendo, portanto, importante memorizar as aprendizagens construídas nas diásporas (fogo de 51), pois os pataxós ao retornarem para junto daqueles que ficaram, recriam possibilidades de alianças e de compromisso, especificamente de levarem à frente as

lutas políticas, respaldadas nos valores comunitários e éticos que, nas leituras de Boff (2017), seriam uma *con-cidadania*.

A partir destas proposições coletivas, foi possível considerarmos que a *con-cidadania* pode ser apreendida como uma das dimensões da pedagogia da insurgência, por entendermos que as interações culturais participativas, dialógicas, que envolvem questões políticas, como denúncias de violações de direitos e táticas de resistência, necessitam do protagonismo desses universitários em suas práticas educativas.

No turno da tarde, do dia 1 de junho de 2018, realizou-se a abertura com a composição da mesa, com participação do cacique anfitrião Wellington Pataxó, de caciques representantes das regiões Norte, Sul, Extremo Sul e Oeste da Bahia e de representantes do Poder Público, da Secretaria de Educação, de Saúde, dos departamentos de Cultura e Turismo de Porto Seguro. Ainda na agenda do dia, acompanhamos os desdobramentos apresentados pelos dez grupos de trabalho, em que coube a cada grupo refletir sobre um das seguintes temáticas: conhecimento pela ancestralidade; políticas públicas de permanência dos indígenas nas universidades; educação e currículo indígenas; saúde indígena; internet e demais mídias na formação dos sujeitos; fomento à inclusão de indígenas nas universidades; calendário acadêmico específico para os cursos indígenas; participação política dos indígenas no cenário local, regional e nacional; ampliação de Terras Indígenas e organizações políticas e integrações. As pautas levantadas e apresentadas pelos grupos de trabalho ressaltaram a importância da tomada de consciência dos pataxós de seus direitos.

No dia 2 de junho de 2018, o grupo de apresentação do *Avê* como uma mística se fez presente, recepcionando todos e mobilizando receptividades internas para o tema daquela manhã, “os principais marcos históricos na trajetória de luta pela implantação da educação básica e superior indígena no estado da Bahia”, no qual eram enfatizados os avanços e as conquistas. Notadamente, como se esperava, o seminário funcionou como um espaço político para levantamento de políticas públicas afirmativas de acesso e permanência dos universitários indígenas.

Kanatyto Pataxó, partindo da pedagogia freiriana, defendeu que uma alfabetização multicultural e transversal, a partir da produção de materiais didáticos específicos e multiculturais, em língua indígena e portuguesa, traria como resultado o desenvolvimento da leitura e da escrita, uma perspectiva bilíngue, convalidando o que os educadores indígenas defendem: uma educação escolar indígena, específica, diferenciada e intercultural.

Ele também relatou sobre a sua experiência como educador e escritor de livros literários. Dentre suas produções, trouxe seu último projeto – um livro de cantos e poesias em *patxohã*, voltado para a alfabetização e letramento multicultural. Na sua perspectiva, o saber pela música está transversalizado pelo conhecimento da ancestralidade. Assim, ao se planejar a educação a partir da Pedagogia de Projetos, dever-se-ia pensar e adotar formas de avaliação diferenciada, apartada do modelo da Base Nacional Curricular vigente.

A alfabetização bilíngue pela música pleiteada por Kanatyto Pataxó configura-se como uma proposta cidadã por apresentar formas de construção integral do educando indígena, desde o desenvolvimento psicomotor ao linguístico-fonético, em que corpo, oralidade, musicalidade e *performances* são acionados na constituição de sujeitos letrados pois, na perspectiva deste professor, a música pode ser o território de resistência, de paz, de aprendizados e de ludicidade.

Maria Muniz Maya discorreu sobre os primeiros professores indígenas da Bahia, trazendo junto a esse depoimento a sua história de vida, reconhecendo que tornar-se a primeira professora formada em Magistério Indígena da Bahia não foi tão simples. A partir desses relatos problematizou sobre a formação dos universitários indígenas, principalmente de seus distanciamentos dos saberes ancestrais, pontuando que “a questão da educação é muito cara para nós, pois sempre foi uma longa luta, em que muitos de nossos indígenas ficaram de fora, sem o acesso à escola”. Sendo assim, os estudantes universitários deveriam atentar para a questão ética, especificamente com o compromisso de retorno às aldeias com esses saberes, pois enquanto estiveram fora se preparando para serem líderes e educadores, os demais continuaram nas aldeias, à frente de batalhas, garantindo o território daqueles que foram estudar.

O discurso desta professora corroborou em nossas compreensões da pedagogia da insurgência, no sentido de que na formação acadêmica, os estudantes indígenas devam estar conscientes de seus direitos e de seus deveres, uma vez que ser cidadão implica responsabilidade com a formação dos demais e participação em espaços políticos com ações que permitam a instauração de cidadanias.

O relato de vida de Maria Muniz, a partir de demandas dos atuais educadores e estudantes universitários, pode contribuir para a construção de identidades profissionais, no sentido de gerar nos estudantes de Licenciaturas um sentimento de pertencimento e de participação em projetos similares.

Já, na perspectiva de Edson Kayapó, a construção dessa identidade – ser professor indígena em uma escola indígena de atendimento a estudantes indígenas –, requer de todos os envolvidos a desconstrução da colonização escolar, conseqüentemente do eurocentrismo presente nos livros didáticos, observando que a chegada dos europeus não ocasionou só a exploração e a expropriação de recursos e de terras indígenas; usurparam-se também conhecimentos e tecnologias.

Este professor ainda considerou que a atual educação indígena devesse ser “construída de forma mais pontual, rompendo com a *violência* científica, como, por exemplo, o apagamento dos saberes indígenas”. Suas considerações nos direcionam para o pensarmos acerca da função da memória na construção de uma identidade política que fundamenta a pedagogia da insurgência. Nessa perspectiva, ele diz que: “é acumulando as experiências do dia a dia que desenvolvemos tolerância com os problemas que a vida nos impõe. “No desempenho de nossas atividades profissionais, vamos descobrindo que não basta somente exercer uma determinada função importante, é preciso compreendê-la como parte de um todo, e não uma atividade isolada, pronta e acabada”. Ainda na defesa da escola indígena, o professor Edson acrescentou que esta deveria ser crítica, a partir de diálogos do saber indígena com o não indígena, como um “laboratório de educação” para o mundo inteiro. Assim, pensar a educação indígena na escola envolve também reivindicar a equiparação salarial de seus docentes.

No turno vespertino desse mesmo dia, aconteceram outras apresentações que, ainda com discursos mais breves, não deixaram de potencializar as pautas anteriores. Nesse turno, tivemos a participação da professora Anari Pataxó que, como os demais educadores, ponderou sobre a formação docente dos indígenas em nível de graduação e a contribuição desta para o processo de autonomia das comunidades indígenas. Assim, ela coloca como problemática o desperpelo das universidades para receberem os estudantes indígenas,

suspeitando que essa formação acadêmica, sem estabelecimento de enraizamentos coletivos, de identidades étnico-culturais, pouco contribuirá para o capital social e cultural indígena, pois nas suas palavras “nós nos identificamos como indígenas quando nos identificamos com nosso povo onde estivermos”.

As questões giraram em torno da importância de ações coletivas e dos modos como as pessoas podem cooperar, sobretudo nas maneiras como cada um vê a si mesmo e como os outros os veem no contexto das universidades. Dessas observações emergiram outras, apresentadas pelo professor Edson Kayapó que, nesse segundo momento, tratou de sua trajetória como discente em escolas adventistas, onde fora coercitivamente forçado a abandonar a sua cultura e a sua língua, e da sua formação como seminarista em missões evangélicas, pontuando que quando adulto considerou que devesse retornar para a aldeia a fim de (re)aprender com seu povo suas tradições, um retorno à cultura não escolar na (re)construção de sua identidade.

Na expansão desse bloco de debates, tivemos a participação de Aline Kayapó, que retomou os temas *racismo institucional*, *genocídio*, *minorias*. Respalhada em Eliane Potiguara, a palestrante diz que há uma produção literária e teórica estruturada a partir de conhecimentos milenares de seus ancestrais, chamando a atenção para o enfrentamento ao estereótipo de que os povos nativos não têm capacidade de produzir ciência, arte, estética, literatura. Ressalta que a escrita literária de Eliane Potiguara vem funcionando como forma de resistência política e estética e como um signo cultural de letramento dos povos originários.

O monopólio do saber determinado pelos grupos hegemônicos é confrontado pela acadêmica, ao indagar: “De onde vem aquele poema produzido por Eliane?” “De onde vem a nossa musicalidade?” “Como nossos antepassados sabiam de tantas coisas se no passado não houve quem os ensinasse?” Para responder a essas questões, ela afirmou: “Tenho certeza de que o que produzimos vem de nossos ancestrais, da força da espiritualidade de nossos antepassados que fizeram chegar até nós, portanto devemos valorizar esses saberes”.

Na sua perspectiva, ser crítico no contexto acadêmico não é simplesmente uma atitude reflexiva, abandonando o que já se sabe. Trata-se de “um movimento de acolhimento do novo sem a ruptura com os saberes ancestrais”, isto é, para acessar o científico, não se deve “desconsiderar o que os nossos mais velhos nos ensinaram, mesmo se esses não passaram pela universidade, e realizaram leituras críticas, pois ser crítico é estar nesse movimento”.

Nesse sentido, Aline Kayapó delimita que a identidade étnico-cultural de ser indígena e graduado ou pós-graduado no movimento crítico é pelo empoderamento e apropriação de leituras de escritores andinos, principalmente “daqueles conceitos que são originários, apropriando-se de termos científicos originários, porque são muitos séculos de saberes produzidos naquele cenário, e são esses saberes que nos ajudarão a entender as nossas questões”. São essas as tendências que devem ser assumidas para a educação superior indígena, na observação da ativista, dependente, portanto, de “rupturas com a ciência e a filosofia de colonizadores ocidentais que, por muitos anos, questionaram se indígenas seriam ou não humanos”.

Ao defender a descentralização do saber ocidental, a palestrante Aline desenvolve sua teoria de alteridade do conhecimento científico, uma vez que “os únicos que têm essa autoridade e força para buscar esses saberes são os indígenas pertencentes a esse movimento

ancestral, pois só assim serão capazes de desfazer as amarras colonizadoras e centralizadoras as quais estão submetidos”.

Acreditamos que as reflexões de Aline Kayapó se assentam na proposição de uma outra pedagogia e de outros movimentos para se entender a história e a cultura dos ameríndios que, para ela, trata-se também de políticas públicas educacionais cujos recortes indicam mudanças estruturais nos currículos das universidades e na formação crítica de discentes e docentes. A proposta da educação acadêmica indígena é compreendida, também, a partir de leituras do mundo e dos efeitos culturais que essas leituras poderão adquirir no futuro quando Aline sinaliza, junto dos demais, a necessidade de coletivamente assumirem “o compromisso de (re)encantarem a sociedade pela educação que deverão construir. Nós podemos construí-la, pois somos poderosos! E a força que temos ninguém pode tomar!”.

Atenta às contradições sociais, políticas, educacionais, econômicas e sociais a que todos estão sujeitos, Aline apresenta sua crítica às formas como as identidades étnico-culturais são paradoxalmente apreendidas pela sociedade, pontuando que “no passado os indígenas foram obrigados a vestir roupa, a falar o português e a ler a Bíblia e hoje escutam que não podem ser indígenas, porque estão vestidos com roupas, falam português e leem a Bíblia”; assim, ela orienta: “podemos falar que somos indígenas, porque somos os povos originários das Américas”.

As ideias da qual decorre a percepção de Aline acerca da função central da formação acadêmica enquanto processo histórico-crítico foram por nós associadas à construção e ao exercício da cidadania, que também pode se estruturar no acesso à formação acadêmica multicultural e interdisciplinar em que as ciências, as filosofias, as artes e as culturas de povos ancestrais estejam organizadas em “fortalezas de conhecimentos”. A proposição da palestrante, ora em tensionamentos, ora em convergências com os conhecimentos ocidentais, sugere a urgência na reformulação e na elaboração de conceitos atinentes à temática indígena, a partir de pesquisas acerca das complexas organizações sociais indígenas, ou seja, das diversas realidades dos povos originários das Américas.

## **Considerações finais**

Se a educação escolar fora utilizada, ao longo dos anos, como uma forma de inculcação de valores dos colonizadores, para depois destituir os indígenas de sua religiosidade, línguas, culturas e de seus territórios, naquele espaço, os docentes e discentes presentes no *I Seminário de Universitários Indígenas da Bahia*, defendem uma educação escolar com propósitos diferentes daqueles das políticas nacionais de assimilação e integração. Assim, em defesa dos valores dos pataxós que ressurgem, reivindicam e arquitetam uma educação escolar em dimensão ampla e intercultural, encontra-se a pedagogia da insurgência.

Como foi possível conhecer, a partir de aspectos histórico-sociais dos pataxós da Bahia, que eles vêm emergindo no cenário nacional, e, no âmbito dos direitos humanos buscam construir um pensamento crítico acerca de quem são, sendo um dos pontos fortes de suas argumentações a desconstrução da ideia da Bahia como um estado mestiço e racialmente democrático.

Junto a essa pauta, a promoção de uma educação diferenciada e específica, que tem por intencionalidade conferir identidades profissionais aos estudantes, tendo como ponto de partida as histórias de vida, sendo as memórias (individuais e coletivas) acionadoras nessas



construções. As socializações das práticas educativas pelos conferencistas convergem com a compreensão de uma *práxis* pensada a partir de uma crítica ao modelo hegemônico de educação e de sociedade. A pedagogia da insurgência, neste caso, arquitetada como movimento de resistência, por uma visão ampliada de transformação social. Assim, parece possível deduzirmos que na educação escolar pleiteada, em diferentes níveis, está enraizada na materialidade da vida cotidiana, em que subjaz a negação de uma pedagogia hegemônica, na qual a “verdade” era buscada fora da história de vida desse povo.

Nessa mirada, professores e ativistas indígenas nos possibilitam pensar numa pedagogia de resistência, constituída a partir de elementos da tradição, que precisa ser reconhecidos pelos próprios pares e demais interlocutores, com vistas ao desenvolvimento de uma consciência com capacidade de fecundar outras resistências em forma de proposições educativas, políticas e econômicas.

E, atentos a correlação de forças entre a resistência e o poder instituído pelas oligarquias do capital, os pataxós enfrentam a exclusão, participando ativamente e organicamente de ações políticas a nível regional e nacional. Se o Estado não aponta grandes esperanças, essa etnia, na construção de suas organizações sociais, caminha na construção dessa *conciudadã*.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

BARBALHO, Alexandre; PAIVA, Raquel. (Orgs.). **Comunicação e cultura das minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2005.

BOFF, Leonardo. A cidadania desafiada pelo golpe parlamentar. **ALAI: América Latina em movimento** (on-line). (13/09/2017) Disponível em: <https://www.alainet.org/es/node/188044>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Constituição do Brasil 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da Fundação Nacional do Índio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 6 dez. 1967.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte da República, 1891.

BONIN, Jiani A. A pesquisa exploratória na construção de investigações comunicacionais com foco na recepção. In: BONIN, J. A.; ROSARIO, N. M. (Orgs.). **Processualidades metodológicas: configurações transformadoras em comunicação**. Florianópolis: Insular, 2013.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. Rever o Deus anunciado. In: RAMPINELLI, W. J. ; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **Os 500 anos: a conquista interminável**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FESTAS e gafes nos 500 anos do brasil. **O Globo on-line**, 30 jul. 2013. Disponível em: <http://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/festas-gafes-nos-500-anos-do-brasil-9283747>. Acesso em: ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 43. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOLHA de São Paulo. PM entra em choque com manifestantes na região de Porto Seguro e prende 141. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 abr. 2000.

FOLHA de São Paulo. Ameaça de conflito acerca da festa oficial do Descobrimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 abr. 2000.

FOLHA de São Paulo. Presidente desafia “baderneiros” a atacar sua autoridade na festa dos 500 anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 abr. 2000.

FOLHA de São Paulo. Índio aponta flecha para ACM em Brasília. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 abr. 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/pol/ult13042000259.htm>. Acesso em: out. 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Unicamp, jan./fev./mar./abr., 2002.

LAPLANTINE, François. **A descrição etnográfica**. São Paulo: Terceira Margem, 2004. LE MONDE. (2000). Disponível em: <http://www.lemonde.fr/archives/article/2000/04/22/bresil-le-demi-millenaire-de-la-grande>. Acesso em: out. 2017.

LENKERSDORF, Carlos. **Los hombres verdaderos**. Vocês y testimonios tojolabales. México: Siglo XXI Editores, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Revista Horizontes Antropológicos** [online], 2009, vol.15, n. 32, p.129-156.

MALDONADO, Alberto Efendy. Transmetodologia, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. **Revista Intexto**, Porto Alegre, UFRGS/PPGCOM, n. 34, set./dez. 2015.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORETTI, Cheron Zanini. **Nosso norte é o sul**: colonialidade do conhecimento e a pedagogia da insurgência na América Latina. 2014. 173 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos, São Leopoldo (R.S.), 2014.

MOURA, Maria Francisca Canovas de. **Telejornal dos 500 anos**. Frames de protesto e violência. 2001. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Unisinos, São Leopoldo (R. S.), 2001.

OLIVEIRA, Tomas Paoliello Pacheco de. **Revitalização étnica e dinâmica territorial**: alternativas contemporâneas à crise da economia sertaneja. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

PORTO, Helânia Thomazine. **As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba e a reconstrução da identidade cultural Pataxó**. 2006. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos (S. P.), 2006.

PORTO, Helânia Thomazine. **Processos comunicacionais, identitários e cidadãos**: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias. 2019. 273 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo (R.S.), 2019.

PRÉZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Esta terra tinha dono**. 3. ed. São Paulo: FTD, 1992.

REVISTA CATOLICISMO, 19 jun. 2000. Disponível em: <http://catolicismo.com.br/materia/materia.cfm/idmat/110D50E80A8D7B858763972836725C19/mes/Junho2000>. Acesso em: out. 2016.

RICARDO, Cassiano. **Martim Cererê**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. Col. Para um novo senso comum. Vol. 4. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. (Org.). **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

## **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

### **ANTONIO DIAS NASCIMENTO**

Pós-doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Sociologia da Educação pela University of Liverpool, Inglaterra. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco e em Comunicação pela UFBA. Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador-BA, Departamento de Ciências Humanas e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade do Departamento de Educação, Campus I, atua nos temas: educação e contemporaneidade, comunicação, movimentos sociais, educação do campo, sociologia da Educação Musical. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-2032> E-mail: [andiasr@gmail.com](mailto:andiasr@gmail.com)

### **ARTUR DE OLIVEIRA NETO**

Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista (UESB). Bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus. Professor da Rede Estadual de Educação Profissional da Bahia, função Vice Gestor, Itabuna, no Centro Estadual da Educação Profissional em Biotecnologia e Saúde. Pós-graduado em Gestão Escolar e Ensino de Filosofia pelo Instituto Pró Saber. ORCID <https://orcid.org/0009-0008-7835-8287> E-mail: [artur.neto@enova.educacao.ba.gov.br](mailto:artur.neto@enova.educacao.ba.gov.br)

### **CÍNTIA MARIA SEIBERT SANTOS**

Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia (UNEB). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, BA. Colaboradora da Pró-Reitoria de Extensão PROEX/UNEB em Comitês Internos de Avaliação de Projetos e Programas submetidos a editais próprios. Membro do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB). Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (UESB/FAPESB/CNPq) e do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, Linguagens e EJA (UNEB). Temas de estudo e pesquisa: Educação e formação humana; Educação básica e não-formal; Projetos socioeducativos; Formação inicial e formação continuada de profissionais da educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9286-8485> E-mail: [cinthiaseibert@yahoo.com.br](mailto:cinthiaseibert@yahoo.com.br)

### **CLÁUDIA VIEIRA SILVA SANTOS**

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade pela UESB, Campus de Jequié - BA. Integrante do Grupo de estudos e pesquisa em sexualidades, relações étnico-raciais e gêneros (GEPSERG). Pesquisadora colaboradora da Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola. Possui Especialização no Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2004), Especialização em Metodologia do Ensino Superior pelas Faculdades Integradas de Jequié - FIEF (2008), Especialização em Gestão de Pessoas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2013), Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2014). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2000), Graduação em Ciências Contábeis pelas Faculdades Integradas Euclides Fernandes - FIEF (2010). Atuou como Professora do Ensino Fundamental e Médio (2000-2010). Coordenadora Pedagógica de escola Pública (2011-2021). Atualmente é Coordenadora Técnica Pedagógica na cidade de Maracás - BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6118-1752> E-mail: [klaudia.educ@gmail.com](mailto:klaudia.educ@gmail.com)

### **CLEONICE MATOS AMARAL**

Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) - Bahia e membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos da UESB. <https://orcid.org/0000-0002-4392-0136> Email: [cleoniceamaral@yahoo.com.br](mailto:cleoniceamaral@yahoo.com.br)

### **CRISTIANE BATISTA DA SILVA SANTOS**

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos - CEAO, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Cultura e Memória pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Professora Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, no DCIE-Departamento de Ciências da Educação, lecionando nos cursos de licenciatura e no Mestrado Profissional em Educação - PPGE. Integra o Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação - GRUPPHED coordenando a Linha III- População negra na Bahia: História da Educação e Ensino de História. Como pesquisadora desenvolve o projeto de Pesquisa Histórias da Educação, Racialização e Trabalho entre a escravidão e o pós-abolição no sul da Bahia: dos Soares Lopes à produção de narrativas para sala de aula, na intersecção entre História da Educação, História dos Intelectuais Negros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7582-6582> E-mail: [cbssantos@uesc.br](mailto:cbssantos@uesc.br)

### **FABIANA DE AMORIM ARAÚJO**

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialização em Educação e Diversidade Étnico-Cultural pela UESB e Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Atualmente é professora de Artes da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte-educação, Arteterapia, musicalização, produção Cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Ensino de artes e Cultura Afro-Brasileira, diversidade Cultural e Étnica; formação de professores e educação para as relações étnico-raciais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3652-3932> E-mail: [fabiana13@hotmail.com](mailto:fabiana13@hotmail.com)

### **GEISA CRÍSTIAN NASCIMENTO DE ARAGÃO**

Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. UNEB. Graduação em Letras pela Faculdade Entre Rios do Piauí. Especialização em Linguagem, Pesquisa e Ensino pela UESB. Especialização Lato Sensu em Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada. Especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Eistein. É servidora pública municipal, lotada na Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória da Conquista, Bahia. Atualmente é coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil Conveima. Tem experiência em Turmas de Educação Infantil e fundamental I, gestão de escolas e CMEI, formação de professores e coordenadores, alfabetização e letramento, educação infantil e relações étnico-raciais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6209-7831> E-mail: [gecristian@yahoo.com.br](mailto:gecristian@yahoo.com.br)

### **HELÂNIA THOMAZINE PORTO**

Doutora em Ciências da Comunicação (UNISINOS-RS), mestra em Administração, Comunicação e Educação (São Marcos – SP). Professora-pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), lotada no Departamento de Educação – Campus X. Membro do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiaticização, mediações e

recepção – PROCESSOCOM e Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL. Realiza pesquisas em: Educação e linguagens e Comunidades Indígenas, ribeirinhas e em assentamentos, desde 2004; Semiologia da Cultura Visual; Processos Midiáticos e Cidadania Comunicacional. Participa da Coordenação do Projeto de Extensão MOARA: Movimento de Mulheres na Construção de Ecologias do Bem-Viver. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8158-5546> E-mail: [hveronez@uneb.br](mailto:hveronez@uneb.br)

### **JEOVANIA SILVA DO CARMO**

Doutora em Família na Sociedade Contemporânea (2022) pela Universidade Católica de Salvador. Mestre em Estudos Linguísticos (2012) pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É docente e pesquisadora na Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora e palestrante sobre Relacionamento Familiar. E-mail: [jcarmo@uneb.br](mailto:jcarmo@uneb.br)

### **JOSÉ VALDIR JESUS DE SANTANA**

Pós-doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduação em Pedagogia pela UNEB. Graduação em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Vitória da Conquista; na Graduação e Programas de Pós-Graduação Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino e Programa de Pós-Graduação Doutorado da Rede Nordeste em Ensino (RENOEN). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação - CNPq/UESB e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia - CNPq/UESB. Tem experiência na área de Etnologia indígena, educação escolar indígena, antropologia e educação, antropologia da criança, sociologia da infância, relações étnicas, educação e relações étnico-raciais, sociologia das relações raciais, decolonialidade e educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7215-2562>; E-mail: [jsantana@uesb.edu.br](mailto:jsantana@uesb.edu.br)

### **JUCIARA PERMINIO DE QUEIROZ SOUZA**

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC/UESB. Especialização em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC e em Educação e Diversidade Étnico-cultural (UESB). Graduada em História pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI e graduação em Pedagogia da Terra pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente é voluntária da Associação Cultural e Beneficente Antônio Pereira Barbosa, Ponto de Cultura em Gongogi, BA. Professora vinculada à Secretaria de Educação do Município de Ubaitaba, BA, Professora de História do Ensino Fundamental II e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia atua na função de Coordenadora Pedagógica. Temas de estudo e pesquisa: Identidade Negra, Etnicidade, Corpo, Pertencimento Étnico, Diversidade e Relações Étnico-raciais. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8100-030X> E-mail: [uth31.negra@hotmail.com](mailto:uth31.negra@hotmail.com)

### **KERGILÊDA AMBRÓSIO DE OLIVEIRA MATEUS**

Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora titular no Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e no Programa de Pós graduação em Ensino da UESB, onde

desenvolve pesquisa sobre Educação do Campo, EJA, Currículos e Movimentos Sociais. <https://orcid.org/0000-0002-3038-9286>. E-mail: [kmateus@uesb.edu.br](mailto:kmateus@uesb.edu.br).

### **LÍVIA ALESSANDRA FIALHO DA COSTA**

Pós-doutorado na Université Paris 13 (2013/CNPq). Doutorado em Antropologia Social e Etnologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales. Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Antropologia Social e Etnologia - École des Hautes Études en Sciences Sociales. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Titular do Departamento de Educação (no curso de graduação em Ciências Sociais) e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Editora Científica da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade (2014- 2022 - UNEB). Atualmente é Editora Associada da Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. É docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador. Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, escola, família, religião, protestantismo e conversão.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5769-8233>; E-mail: [fialho2021@gmail.com](mailto:fialho2021@gmail.com)

### **LUCIA ALVARES PEDREIRA**

Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Graduada em Pedagogia (UFBA). Professora Adjunta do Departamento de Educação da UNEB - Campus II/Alagoinhas/Ba e Pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades –CRH/UFBA, atuando nas temáticas sobre trabalho infantil, violação de direitos das crianças e adolescentes, infância e juventude, juventude e trabalho, políticas sociais e história social da infância e da juventude e formação de professor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4689-667X> E-mail: [lpedreira@uneb.br](mailto:lpedreira@uneb.br)

### **MARIA DE FÁTIMA DE ANDRADE FERREIRA**

Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora e Mestre em Educação (UFBA). Professora Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), docente do curso de Pedagogia, do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEn) e do Doutorado em Ensino- RENOEN, Campus de Vitória da Conquista - BA e Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), Campus de Jequié-BA. Coordena a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (Fapesb/CNPq/Uesb) e Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (UESB). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741> E-mail: [mfatimauesb@hotmail.com](mailto:mfatimauesb@hotmail.com)

### **MARIA EUNICE ROSA DE JESUS**

Doutorado e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (1997). Bacharelado em Administração pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia, lotada no Departamento de Ciências Humanas - DCH - CAMPUS V, Santo Antônio de Jesus – Bahia no Colegiado de Letras – Língua Portuguesa. É, também, Professora Padrão D, Grau III, da Secretaria Estadual de Educação - SEC/BA, estatutária,



regime de trabalho 20h semanais, no Colégio Estadual Francisco da Conceição Menezes, Santo Antônio de Jesus. Tem experiência de pesquisa nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Etnolinguística, formação docente, atuando principalmente nos seguintes temas: festividade, saberes locais, cotidiano, catolicismo rural e religiosidade, falares da Chapada Diamantina – vocábulos de Língua africana dos troncos Banto e Kwa incorporados ao português brasileiro e, em especial, falados em algumas cidades e comunidades negras rurais da Chapada Diamantina - Bahia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6393-8579> E-mail: eunicerosa2@gmail.com

### **RITA RADL-PHILIPP**

Professora Titular Catedrática de Sociología e fundadora y directora del *Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX)* (2006-2022) e diretora o "*Grupo interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres*" da Universidade de Santiago de Compostela. Foi impulsora e diretora do programa de pós-graduação em "*Educación, Género e Igualdad*", da USC (1999-2022) e pioneira na pesquisa e docência universitária da questão: *educación, socialización e género* e e presidenta do comitê de pesquisa nacional: *Sociología del Género* da Federación Española de Sociología (FES) (1998-2018). É professora da Johann Wolfgang Goethe Universität Frankfurt e de diversos mestrados, programas de pós-graduação e doutorados em múltiplas universidades internacionais (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, Universidad del Litoral de Santa Fe, Philipps Universität Marburg, etc.) e autora de muitas publicações destacadas (livros, artigos científicos, etc.) no contexto internacional da temática Mulheres, Feminismo e Gênero, Teoria Crítica, Epistemologia, Sociologia da Educação, Socialização Familiar e Interacionismo Simbólico. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9393-7753> E-mail: ritam.radl@usc.es

### **ROMÁRIO PEREIRA CARVALHO**

Mestrado em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB na Linha de pesquisa, Ensino, Linguagens e Diversidade. Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano - IF BAIANO. Especialista em Educação e Tecnologias Digitais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica INTERVALE. Especialista em Ciências Sociais e Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Especialista em Currículo e Prática Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Especialista em Educação Quilombola pela Faculdade de Ensino EAD – FACULVALE. Especialista em História pela Faculdade de Ensino EAD - FACULVALE, Especialização em curso, Tutoria e Educação a Distância pela UFMS. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Licenciado em História Universidade Norte do Paraná -UNOPAR. Integra ao corpo docente da Rede Municipal de Ruy Barbosa - BA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2791-6783> E-mail: romarioeducampo@gmail.com

### **SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA**

Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), especialista em Gestão Escolar pelo Instituto de Teologia Aplicada (INTA) e Pedagoga licenciada pela UESB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA, atuando em escolas localizadas na área rural do município. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8947-797X> E-mail: shycafranco@hotmail.com

### **TÂNIA LÚCIA DOS SANTOS SOUZA**

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino (PPGE<sub>n</sub>), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em História (UESB), foi bolsista de Iniciação Científica do CNPq, com o Projeto "Alforrias na Vila do Ouro- Rio de

Contas- Século XIX", orientada pela Profª Albertina Lima Vasconcelos (UESB). Especialização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação (UESB); Pedagogia Histórico-Crítica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro da Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola, liderada pela Profª Drª Maria de Fátima de Andrade Ferreira (FAPESB/CNPq/UESB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4099-8293> E-mail: [tanielucia34@hotmail.com](mailto:tanielucia34@hotmail.com)

### **VANGÉRIA TEIXEIRA KUNHAVALIK**

Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em História e Humanidades pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de pesquisa: Etnicidades, relações raciais e Educação - UESB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8558-8891> E-mail: [vangeriauem@gmail.com](mailto:vangeriauem@gmail.com)

### **VIVIANE DA SILVA ARAÚJO VITOR**

Doutoranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na linha de pesquisa Ensino, Currículo e Cultura. Mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UESB. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia UNEB, Campus XII. Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Pós-Graduação em Antropologia e Educação Social. Especialização em Educação Especial e Inclusiva: Ação Docente Especializada. Vinculada ao grupo de pesquisa Em Etnicidades, Relações Raciais e Educação e ao Grupo de Estudos e Pesquisa do Núcleo de Apoio à Inclusão do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da UESB. Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Brumado-BA. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Especial e Educação Inclusiva, Educação para Diversidade, Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, Diversidade e Inclusão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1552-7502> E-mail: [viviaraujo\\_gbi@hotmail.com](mailto:viviaraujo_gbi@hotmail.com)

### **ZORAIDE SANTOS VIEIRA**

Pós-Doutoranda com pesquisa em Violência de Gênero pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha. Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e participou do PDSE - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, na Espanha, Universidade Santiago de Compostela, a CAPES foi a instituição de fomento deste programa. Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora adjunta da UESB. Desenvolve pesquisas, projetos de extensão com foco na prevenção da violência contra mulher, estudo sobre feminicídio, Direitos Humanos, Gênero, Saúde Coletiva, Saúde da Mulher.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0797-0061>. E-mail: [zoraide@uesb.edu.br](mailto:zoraide@uesb.edu.br)



Muitos dos textos que compõem a coletânea Diálogos entre educação, ensino e diversidades resultam de pesquisas desenvolvidas em nível de Pós-Graduação, nos Programas de Pós-Graduação em Ensino e Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador. Resultam, ademais, de estudos e atividades de pesquisas desenvolvidos em Grupos de Pesquisas de instituições de ensino superior baianas e europeias. No caso das instituições europeias, temos o "Grupo interdisciplinar de los Estudios de las Mujeres" da Universidade de Santiago de Compostela, sob coordenação da professora Dr<sup>a</sup> Rita Radl-Philipp. No que concerne às instituições baianas, destacam-se a Rede de Pesquisa Discursos, Representações e Violência na Escola (Fapesb/CNPq/Uesb) e Núcleo de Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares, coordenado pela Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima de Andrade Ferreira; Grupo de Pesquisa em Educação, desigualdades e diversidades e Grupo de Pesquisa em Família e Conjugalidades, aos quais se vincula a Dr<sup>a</sup> Lívia Alessandra Fialho da Costa; Grupo de Pesquisa em Etnicidades, Relações Raciais e Educação e Grupo de Pesquisa em Interculturalidades e Educação: experiências entre os Povos indígenas da Bahia - CNPq/UESB, coordenados pelo Dr. José Valdir Jesus de Santana; Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: epistemologia, midiaticização, mediações e recepção – PROCESSOCOM e Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL, aos quais se vincula a Dr<sup>a</sup> Helânia Thomazine Porto; Grupo de Pesquisa em Política e História da Educação – GRUPPHED, ao qual se vincula a Dr<sup>a</sup> Cristiane Batista da Silva Santos; Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade (UNEB) ao qual se vincula a Me. Cíntia Maria Seibert Santos. As pesquisas reunidas nesta coletânea resultam de compromissos ético/políticos dos pesquisadores e pesquisadores por uma educação e por um projeto de sociedade mais justo e comprometido com as diversidades e diferenças.