



**ANAIIS DO
I SEMINÁRIO
POLÍTICAS PÚBLICAS
E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS (2019)**

**Programa de Pós-graduação em Ensino
e Relações Étnico-Raciais (PPGER)**

**CAMPUS SOSÍGENES COSTA
PORTO SEGURO, 2019.**

Universidade Federal do Sul da Bahia

Reitora

Prof^a. Dr^a. Joana Angélica Guimarães da Luz

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Rogério Hermida Quintella

Coordenadora geral do PPGER/CSC

Prof^a. Dr^a. Cynthia de Cássia Santos Barra

Comissão Científica e Organização dos Anais

Prof^a. Dr^a. Carolina Bessa Ferreira de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Lidyane Maria Ferreira de Souza

Autor Corporativo: Universidade Federal do Sul da Bahia

Rua Itabuna, s/n, Rod. Ilhéus – Vitória da Conquista,

km 39, BR 415, Ferradas, Itabuna-BA, CEP 45613-204

O conteúdo dos textos que compõem esta obra é de inteira responsabilidade das(os) respectivas(os) autoras(es). É permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia – Sistema de Bibliotecas

S471 Seminário Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais as
UFSB/PPGER/CSC (I.: 2019 : Porto Seguro)
Anais do I Seminário Políticas Públicas e Relações Étnico-
Raciais da UFSB/PPGER/CSC. / Organizado por Carolina Bessa
Ferreira de Oliveira; Lidyane Maria Ferreira de Souza. – Porto
Seguro, 2019.
133 p.

ISSN: 2764-5940

1. Educação. 2. Relações Étnico-Raciais. 3. Políticas Públicas. I.
Oliveira, Carolina Bessa Ferreira de. II. Souza, Lidyane Maria
Ferreira de. Título.

CDD: 370.19342

Bibliotecário: Lucas Sousa Carvalho – CRB5/1883

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	3
RESUMOS EXPANDIDOS APRESENTADOS 2019	5
EIXO TEMÁTICO 1: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua implementação	6
O PNLD E A NECESSIDADE DE REFLETIR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS Fabricio Silva Dos Santos	6
A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO-BA Gilmária da Cruz Menezes	10
O ENTENDIMENTO SOBRE A LEI 10.639/03 POR PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA E SUA APLICAÇÃO EM CLASSE: UM LEVANTAMENTO EM ARRAIAL D'AJUDA-BA Iraildes Bianco Santos	14
UNIVERSIDADES E EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 Marcelo Dias Nascimento	18
CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROMULGAÇÃO DAS LEIS 10639/03 E 11645/08 EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO SEGURO Maria Virginia Freire Dos Santos Carmo	23
O ENSINO DE MATEMÁTICA NA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS Sheila Katrini Ferrari Visconde	28
O CANDOMBLÉ EUNAPOLITANO ENQUANTO FERRAMENTA PARA A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO ENSINO PÚBLICO André De Jesus Lima	31
TERRITÓRIO, DEVOÇÃO E EDUCAÇÃO EM SÃO BENEDITO: RITOS DE SOCIABILIDADE PORTOSSEGURENSE Gheisa Santos Lisboa	37
RACISMO NA ESCOLA, PODE A DANÇA AFRO PENSAR EM EDUCAÇÃO? Rosilene Oliveira Dos Santos	43
INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA Ana Carolina da Silva Santos	48

MEMÓRIAS ÉTNICO-RACIAIS: UM RESGATE DA MEMÓRIA E HISTÓRIA DE PORTO SEGURO ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA ESCOLA	
Alcyone Gilberto De Brito Vieira	53
O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA NA HISTÓRIA BRASILEIRA: DISCUTINDO GÊNERO E RAÇA NO ESPAÇO ESCOLAR	
Ana Paula Lima Cunha	57
EIXO TEMÁTICO 2: Modalidades de Ensino e debates étnico-raciais	63
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PRODUÇÃO DE MATERIAL ESPECÍFICO E DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ ALDEIA VELHA	
Angelo Pataxó - Santos Do Carmo	63
UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR ACERCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS EM COROA VERMELHA	
Jodilce Pereira Dos Santos	67
EIXO TEMÁTICO 3: Políticas de saúde, trabalho e cultura: olhares interseccionais	71
ALUNOS NEGROS DO COLEGIO MUNICIPAL PROFESSORA NAIR SAMBRANO BEZERRA EM SANTA CRUZ CABRÁLIA-BA: MARCADOS PARA REPROVAR?	
Adson Rodrigues De Oliveira	71
MENINAS NEGRAS E A MATERNIDADE: COMO A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES.	
Liziane Silva Rodrigues	75
OUTROS CAMINHARAM ONDE EU CAMINHO: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO LITORAL SUL DA BAHIA, BELMONTE	
Jamilly Bispo Laureano	81
FAMÍLIAS ESCRAVIZADAS NOS ESTUDOS ÉTNICOS RACIAIS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM SOBRE O RACISMO ESTRURAL.	
Atenor Junior Pinto Dos Santos	86
FORTALECIMENTO DA LINHA DE CUIDADO PARA AS PESSOAS COM DOENÇA FALCIFORME NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS-BA	
Karoline Cavalcante Pimenta	92
A VIOLÊNCIA VESTIDA DE BRANCO: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NO SISTEMA DE SAÚDE	
Maíra Raprieto Bento Dourado	97
EIXO TEMÁTICO 4: Segurança Pública, seletividade racial e necropolítica	102
BIOPOLÍTICA E NECROPOLÍTICA NO BRASIL: DISCUSSÕES SOBRE SELETIVIDADE RACIAL	
Danielle De Araújo, Walkyria Chagas Da Silva Santos	102

O GENOCÍDIO INSTITUCIONALIZADO, A MORTE ASSISTIDA E A POLÍTICA DE ESTADO: REFLEXÕES A PARTIR DOS INDICADORES DO ATLAS DA VIOLÊNCIA (IPEA)	
Diego Márcio Ferreira Casemiro, Carolina Bessa Ferreira De Oliveira	105
RACISMO INSTITUCIONALIZADO: UM DIÁLOGO COM A MÚSICA 'ESTEREÓTIPO'	
Regiane Soares Santos	110
REFLEXÕES SOBRE UMA POLÍCIA CISHETERONORMATIVA E A VIOLENTAÇÃO DOS CORPOS NEGROS E VULNERÁVEIS	
Rozemberg Guimarães Silva	114
DIFERENÇA RACIAL OU RISCO SOCIAL? O CORPO NEGRO E A POLÍTICA DE MORTE NO BRASIL	
Serinaldo Oliveira Araújo	117
O (AB)USO DA LEGÍTIMA DEFESA: UMA ANÁLISE DA EXCLUDENTE DE ILICITUDE PROPOSTA PELO PROJETO DE LEI 882/19	
Thiago Trindade De Almeida	120
TRANSFEMINICÍDIO NEGRO UM DADO CRÍTICO DA SEGURANÇA PÚBLICA	
Khalil De Santana Piloto	125

APRESENTAÇÃO

O I Seminário Políticas Públicas e Relações Étnico-Raciais foi realizado dia 04/12/2019 por docentes e discentes do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) no *Campus* Sosígenes Costa (CSC) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Teve como objetivo promover um espaço interdisciplinar de divulgação e debate de pesquisas em andamento ou concluídas, com ênfase na pós-graduação, mas com participação aberta a toda comunidade a fim de ampliar vozes em torno da temática racial.

O evento foi idealizado como desdobramento de Componente Curricular de mesmo nome ministrado pelas docentes Carolina Bessa e Lidiane Ferreira, em 2019.3 no PPGER/CSC, visando correlacionar as reflexões teóricas do Componente e as pesquisas realizadas pelas/os discentes.

O Seminário compreendeu uma mesa de abertura e quatro salas temáticas onde foram apresentadas pesquisas por meio de comunicações orais precedidas do envio de resumos expandidos, inscritos por meio do SIGEventos¹. Em sua mesa de abertura, contou com a palestra proferida pela docente Eliana Póvoas - coordenadora local do PPGER no CSC - que abordou o tema Biopolítica e Racismo de Estado: uma leitura das políticas públicas e relações étnico-raciais no Brasil. Apresentando 'pegadas' de biopoder na racialização das relações sociais no Brasil, desde a segunda metade de 1800, inclusive em Constituições, a docente abordou o racismo como tecnologia do Estado Brasileiro.

Na sequência, nas salas temáticas, foram apresentados 27 resumos expandidos, que compõem a presente publicação, distribuídos nos seguintes eixos: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua implementação; 2) Modalidades de Ensino e debates étnico-raciais; 3) Políticas de

¹ Conforme divulgação no portal: <https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/2077-csc-i-seminario-politicas-publicas-e-relacoes-etni-co-raciais-ppger-csc-ufsb?catid=189>.

saúde, trabalho e cultura: olhares interseccionais; 4) Segurança Pública, seletividade racial e necropolítica.

No que se refere aos eixos 1 e 2, as pesquisas apresentadas apontaram, em geral, a necessidade de reafirmar a existência das referidas Leis, no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como a demanda por processos formativos continuados, que contribuam para a efetividade das políticas públicas em uma perspectiva antirracista. Em relação aos demais eixos, foi perceptível a correlação entre as diferentes ações e políticas analisadas. Uma vez adotado o ponto de vista de sujeitos racializados, como olhar privilegiado sobre políticas públicas, torna-se evidente a conexão entre elas, sobretudo enquanto processos excludentes concomitantes e/ou subsequentes: excluídos do sistema público de saúde e de educação, muitas vezes a única política que alcançará sujeitos racialmente e socialmente excluídos, como público, objetivo ou alvo, é a da segurança pública.

Como resultados, o evento possibilitou a interface entre ensino e pesquisa e promoveu a difusão do tema e das investigações apresentadas - sendo a maior parte delas em fase inicial -, além do encontro e diálogo entre pesquisadoras/es da própria instituição que tem se debruçado em torno de temáticas investigativas correlatas. Com isso, foram possíveis trocas e colaborações acadêmicas presentes com perspectivas futuras². Agradecemos, imensamente, às autoras e aos autores dos textos!

A proposta das docentes organizadoras é que o evento possa contar com edições continuadas anualmente, no CSC, como desdobramento do Componente Curricular obrigatório previsto na matriz do PPGER, além da publicação de Anais, contribuindo, assim, para a produção e difusão científica da UFSB e, em especial, do PPGER.

As docentes

Carolina Bessa e Lidiane Ferreira

² Imagens e maiores informações sobre o evento podem ser conferidas no portal: <<https://www.ufsb.edu.br/ppger/inicio/noticias/216-i-seminario-politicas-publicas-e-relacoes-etnico-raciais-da-ufsb-promovido-pelo-ppger-do-campus-sosigenes-costa>>.

RESUMOS EXPANDIDOS APRESENTADOS | 2019

EIXO TEMÁTICO 1: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua implementação

O PNLD E A NECESSIDADE DE REFLETIR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

AUTOR: FABRICIO SILVA DOS SANTOS (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Com ênfase em temas da atualidade e nas relações étnico-raciais no presente trabalho é realizada uma reflexão acerca do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enquanto política pública, através de documentos de órgãos oficiais e produções científicas encontradas na literatura acadêmica. Tal investigação se fundamenta na relevância do PNLD que de modo geral está presente em todas as escolas públicas do país e se constitui em um dos programas mais importantes para o sistema educacional brasileiro. A pesquisa mostrou que, apesar do sucesso do programa na garantia de material didático oficial às instituições de ensino da educação básica e da aparente evolução nas questões sociais e raciais da atualidade, se faz necessário avanços em vários tópicos. No que tange a transparência do processo de seleção das obras e autores pré-selecionados para participarem do certame, a quase total exclusão de professores da educação básica como produtores de materiais e a falta de um plano de inclusão dos mesmos, o que acaba refletindo na falta de pluralidade dos acervos disponibilizados contribuindo para a falta de representatividade de variados setores da sociedade.

Introdução

O direito ao livro didático e obrigatoriedade de seu fornecimento pelo Estado ganha amparo na Constituição de 1988: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...)VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL,1988, p.34).

Segundo Turin (2013), consolidando assim o livro didático com política pública e representando o fim de um longo processo de discussão que persistia errante desde os primórdios da educação no país, deixando as políticas públicas em educação de terem um caráter assistencial e conjuntural e passando a um momento de universalização, destinados a todos àqueles em gozo da igualdade de direitos. Entretanto, de modo geral, percebe-se no PNLD pouca sensibilidade às relações étnico-raciais.

O livro didático e o ensino

O livro didático apesar de ser objeto familiar para a grande maioria das pessoas é algo de difícil definição (CHOPPIN,2004). O livro didático pode ser definido, conforme Stray, como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no “cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade” (1993, p.77-78) (FREITAS, 2008). Stray propõe o livro

didático como sendo o resultado de uma mistura complexa de poderes individuais e coletivos, que perpassam pelo campo econômico e assim pelo jogo do poder.

O livro pode ser definido como um objeto composto por páginas e capas associadas por alguma técnica de junção, que pode ser, entre outras, colagem ou costura, que contenham textos manuscritos ou impressos com ou sem ilustrações, que seguem uma sequência lógica atrelada à finalidade que se propõe, com o fim primordial de comunicar.

Para Vesentini (2003) o livro didático é objeto de extrema importância para a educação: (...)O livro didático é o lugar do saber definido, pronto, acabado e, dessa forma, fonte única de referência e contrapartida dos erros das experiências de vida (VESENTINI,2003. p.166).

Desta forma o livro se constitui em elemento essencial à educação como o lugar em que as informações são precisas, sem carecer de acabamento, numa visão que resguarda ao livro um papel principal no processo de ensino aprendizagem que para Machado (2010) pode não ser totalmente benéfica como citado. As escolas, em sua maioria, não possuem recursos tecnológicos, para a utilização em sala de aula, o que reforça ainda mais o papel central do livro. Entretanto o livro didático jamais pode ser concebido como a morada das verdades absolutas (MACHADO, 2010, p.94-111). Professores e alunos devem ter consciência de que o livro didático é um trabalho executado por diferentes pessoas que possuem crenças e concebem a educação, segundo às suas respectivas visões de mundo. Muitas vezes caracterizado por um ambiente de pouca pluralidade social (MACHADO, 2010, P.94-111). *“O livro é o produto de uma gama complexa de relações entre autores, editores e sociedade dominante”*.(CHOPPIN, 2004. P.05).

De certo modo o livro didático se constituiu, implicitamente, em não, mas, a um mero material de apoio ao professor, e sim, em um roteiro ao qual as aulas devam ser adaptadas pelo professor, colocando o professor num papel de coadjuvante em relação a este (LAJOLO, 1996. p.02) (SIGANSKI et al, 2014. p4). Fato que deve ser combatido com novas estratégias de formação pedagógica e construção de novos materiais voltados para o ensino.

Conclusão

O Brasil por ter uma significativa extensão territorial que apresenta características únicas do sistema educacional. Dificilmente algum livro terá abrangência nacional, no que tange a contextualização, a interdisciplinaridade e demais requisitos previstos nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Por isto, é orientação dos PCNs a utilização de outros recursos em sala de aula, de forma que os estudantes possam compreender a relação desses conteúdos com o cotidiano e suas implicações nas situações do dia-a-dia. Como também possam se sentir inseridos no contexto dos temas abordados.

A logística da produção de livros concebe alunos e professores de modo generalista, através de modelos padrões de docentes e alunos, talvez até idealizados, visto que poucos autores de

livros são professores atuantes em sala de aula de escolas públicas, categoria esta, pertencente ao grande conjunto de público alvo, para quem produzem (MACHADO, 2010, p. 94-111).

Para Machado (2010), em um país com tamanha diversidade cultural e uma acentuada desigualdade social, a possibilidade de uma obra atender os quesitos previstos nos PCNs para alunos de regiões e situações inexoravelmente distintas são mínimas. Esta característica do país se transforma em mais uma dificuldade para autores e editoras que produzem livros baseados em critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), de modo que é praticamente impossível contemplar um livro com destaques para culturas regionais mais específicas de certas localidades do Brasil.

É necessário compreender que o livro didático, apesar de seguir rigorosos critérios de avaliação para chegarem até as escolas públicas não representam a verdade absoluta de um determinado aspecto ou tema, e sim a visão de seu autor e editora acerca de tal tema. Por isso dificilmente encontraremos duas obras de autores diferentes idênticas.

Não podemos esquecer que o livro didático nunca será o material didático completo e perfeito, por tudo que já foi discutido.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –CIÊNCIAS**, 1997. Brasília: 1997.

_____. **Guia de Livros Didáticos –PNLD 2008 - CIÊNCIAS**.Brasília: 2008.

KATZENSTEIN, Ursula. **A origem do livro**. São Paulo: Hucitec, 1986.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar. 1996.

Leite de Azevedo, Janaina. Videojuegos Didácticos - Concepto, creación y documentación específica del proceso de diseño y desarrollo en el GDD. **Razón y Palabra** [en línea] 2017, 21 (Abril-Junio): [Fecha de consulta: 15 de novembro de 2017] Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199552192006>> ISSN 1605-4806.

LÉVY, Pierre; DA COSTA, Carlos Irineu. **As tecnologias da inteligência**. Editora 34, 1993 e 1999.

MACHADO, Elisa Campos. Análise de políticas públicas para bibliotecas no Brasil. InCID: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 1, n. 1, p. 94-111, 2010.

MANGUEL, Alberto. **O futuro dos livros didáticos**- Documentário. Youtube, 26.abril.2013.

PINHEIRO, Carlos. **Ebooks e bibliotecas**. Lisboa: Rede de Bibliotecas Escolares. Accessed May, v. 16, p. 2016, 2014.

TURIN, Jussara. **Livro Didático de Química- PNLD/2012**: Fatores Que Influenciaram a Escolha dos Livros Pelos Professores da Educação Básica. Universidade do Paraná, Curitiba, 2013.

VESENTINI, J.W. Geografia Crítica e Ensino. Em: **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 2003.

YAKHONTOVA, T. **Textbooks, contexts and learners**. English for Specific Purposes, Ann Arbor, vol. 20, p. 397-415, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2015.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA E A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PORTO SEGURO-BA

AUTORA: GILMÁRIA DA CRUZ MENEZES (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Compreender as Políticas Públicas consiste em entender que elas são resultantes das demandas apresentadas pela sociedade civil, e a sua não efetivação afeta todas as pessoas. Portanto, elas devem ser pensadas e efetivadas no tocante a saúde, ao trabalho e a educação, no sentido de dirimir o tratamento desigual no que se refere aos direitos sociais legalmente estabelecidos. Um desses descasos vem acontecendo na educação, é através dela que as interações culturais, identitária e valores sociais ganham significações importantes, e o respeito às pessoas que adentram ao espaço educacional. No campo educacional, as leis brasileiras anteriores a 1988 sempre foram negligentes quanto à formação do/a estudante negro/a e seus descendentes. Só a partir da Constituição Cidadã e com a pressão de Movimentos Negros é que essa grande parcela da sociedade brasileira passou a ser considerado cidadão com direitos e deveres constitucionais. Nesta perspectiva, o trabalho proposto visa mostrar a importância do ensino das leis 10.639/03 e 11.645/08 demonstrando que os professores passaram a ter que incluir o ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena em seus planejamentos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo numa abordagem qualitativa, em duas escolas da rede municipal de ensino. Constatou-se que, não obstante as discussões empreendidas nas escolas e os documentos legais aprovados no Conselho Municipal de Educação ainda são evidentes profissionais cuja ação docente ratifica um posicionamento pedagógico excludente e estereotipado, havendo assim a segregação de alguns grupos minoritários no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Escola. Diversidade Étnico-Racial.

Introdução

Até pouco tempo não se discutia com tanta frequência Políticas Públicas principalmente voltadas para Promoção da Igualdade de Raça e Gênero, até porque não existia interesse na efetivação e execução dos direitos adquiridos pelo povo construídos ao longo de muitas lutas. Elas foram criadas para atender a todas as pessoas, independente de posição social, raça ou sexo. Pensar políticas públicas é pensar em justiça social, educação e trabalho, é entender de que forma a sociedade está organizada, é acompanhar as discussões nos diferentes espaços, mesmo sabendo que ainda sejam reduzidas a participação de agentes voltados a promoção da igualdade de raça, gênero entre outros, é oportunizar a qualquer cidadão/ã a acompanhar a aplicação e efetivação das demandas trazidas pela sociedade civil. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009, p. 15), nos mostra que:

Nos últimos anos, em especial a partir da Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observa-se um avanço das discussões acerca da dinâmica das relações raciais no Brasil, em especial, das diversas formas de discriminação racial vivenciadas pela população negra.

É importante ressaltar que ainda hoje as demandas apresentadas pela sociedade civil e seus representantes são difíceis de ser efetuadas por existirem entraves que implicam a sua aplicabilidade, atuar com mais efetividade na aplicação dos recursos públicos tem que ser prioridade do poder público para que possa atender as reivindicações do povo e garantir a prática da cidadania, os direitos sociais e o respeito a sua diversidade. Em consequência dessas reivindicações em março de 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). A esta Secretaria foi dada a responsabilidade de formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para promover e assegurar o bem-estar da sociedade. As alterações propostas na (LDBEN) Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996, que institui os estudos para as relações etnicorraciais estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais representa avanços nas lutas antirracistas no Brasil.

Diante de necessidades urgentes de mudanças, principalmente no campo educacional, em fevereiro de 2004 o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), cujo desafio consiste em:

[...] desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos de nossa diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional. (2009, p.15).

A lei deixa claro que também é de responsabilidade da escola: “[...] incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia”. (2005, p. 17).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana de 2009, tem como base estruturante os seis Eixos Estratégicos propostos no documento: “1) Fortalecimento do marco legal; 2) Políticas de formação para gestores e profissionais de educação; 3) Política de material didático e paradidático; 4) Gestão democrática e mecanismo de participação social; 5) Avaliação e monitoramento e 6) Condições institucionais”. (2009, p. 25). Nesse sentido, os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, devem estar presentes em todos os níveis e modalidades de ensino e das metas do Plano Nacional de Educação. Outro ponto previsto é a criação de Programas de Formação Continuada Presencial e à distância de Profissionais da Educação, que devem obedecer algumas características conforme descrito no Plano Nacional de Implementação das

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, (2009, p. 27-28). No município de Porto Seguro a lei 10.639/03 tem sua concepção e importância discutidas na rede desde 2007, até mesmo por considerar, segundo dados do Censo IBGE 2010, que o município possui aproximadamente 80% da juventude no quesito raça/cor expressos como negro e pardo, números significativos.

Para sua implementação inicialmente foi realizada uma pesquisa em 02 estabelecimentos de ensino da rede municipal para saber se os profissionais da educação conheciam a lei e como vinha sendo trabalhada. Percebendo que nenhuma das escolas trabalhava na perspectiva do que preconiza o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais, o Conselho Municipal de Educação (CME) aprovou na Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental uma disciplina denominada Diversidade Afrodescendente e Indígena (DADI), conforme dispõe o Parecer conclusivo do CME nº 005 de 02/12/2010.

O Conselho Municipal de Educação percebendo a distância entre o estabelecido por lei e o vivenciado nos estabelecimentos de ensino, e no intuito de efetivar o cumprimento das diretrizes sugeriu o departamento pedagógico apresentasse um documento que ajudasse os/as professores/as na sua prática na sala de aula. Nesse sentido, um grupo de docentes da área organizam a “Orientação Curricular”, estabelecendo uma base comum no currículo da rede municipal no intuito de aproximar as atividades educativas praticadas em cada escola da rede, contribuindo assim para os avanços e o sucesso da implementação das Diretrizes e das leis 10.639/03 e 11.645/08 no cotidiano escolar.

Considerando a criação do componente curricular específico para discutir as questões Étnico-Raciais, o Movimento Negro Municipal, através da Organização Não Governamental Instituto Sócio Cultural Brasil Chama África, apresentou o nome de uma profissional envolvida com o Movimento, instituindo assim a Coordenação de Diversidade Cultural no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Seguro.

Nessa construção de responsabilidades, as duas escolas municipais *locus* desse estudo, tiveram seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) analisados. As análises demonstraram, no bojo do que concerne à diversidade étnico-racial e cultural, a presença dessa discussão no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, encontra-se registrado no Projeto Político Pedagógico da Escola 01 (2011. p.13):

[...] cuja clientela é composta de crianças com diferentes níveis culturais, filhos de trabalhadores diversos, que vivem do turismo, da pesca e do trabalho doméstico. Deste modo, reconhecendo a diversidade cultural dos nossos alunos, não poderíamos deixar de contemplar em nossa proposta a Lei 10.639/03 e 11.645/08.

Já o PPP da Escola 02, contemplando o disposto nas leis, apresenta (2010. p.46):

O estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no terceiro e quarto ciclo têm por objetivos: Desenvolver nos alunos a percepção da diferença e da identidade, através do estudo das manifestações culturais dos diversos povos, notadamente as sociedades que tiveram contatos históricos (europeu, africanos e indígenas) e possuem afrodescendentes ou indígenas; Desenvolver a habilidade de identificar a cultura como uma instituição humana que se transforma com o desenrolar do processo histórico; Através dos estudos de cultura e história fortalecer as identidades dos estudantes e despertar o senso crítico das visões de mundo; Entender os processos que constituíram o mundo contemporâneo a partir da leitura crítica da interação entre as identidades e as diferenças.

Assim, as Escolas Municipais 01 e 02, tem atuado em seus espaços com objetivo de contribuir significativamente para o incremento de ações mais específicas voltadas à promover na vida dos estudantes significativa mudança na sua formação cidadã. Percebem-se os avanços e a preocupação com o enriquecimento do ensino e aprendizado no sentido de conhecer, respeitar e valorizar todo legado dos povos negros bem como, buscar cumprir uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial em sua especificidade, porém ela ainda é marcada pela profunda desigualdade.

Conclui-se, então, que o disposto nas leis e nas Diretrizes, tão somente, não garante que a História e a Cultura Afro-Brasileira e Indígena sejam realmente discutidas no cotidiano escolar, se o professor que se encontra como sujeito principal, contemple no planejamento da sua ação docente, os conteúdos que empreendam essa reflexão.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2009.

_____. **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília, 2003.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética/ ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: Carta Magna**. Brasília, 1988.

Projeto Político Pedagógico. Escola 01. 2011.

Projeto Político Pedagógico. Escola 02. 2010.

Lei Municipal nº 256/97. Conselho Municipal de Educação de Porto Seguro.

O ENTENDIMENTO SOBRE A LEI 10.639/03 POR PROFISSIONAIS DA REDE PÚBLICA E SUA APLICAÇÃO EM CLASSE: UM LEVANTAMENTO EM ARRAIAL D'AJUDA-BA

AUTORA: IRAILDES BIANO SANTOS (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: O presente trabalho desenvolveu uma pesquisa por meio de questionários com 21 professores da rede municipal de ensino no distrito de Arraial D'Ajuda, Porto Seguro - Bahia, atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, objetivando analisar o domínio sobre a lei 10.639/03 e sua aplicação no campo prático. Identificou-se que a maioria dos professores aborda a temática não apenas no Novembro Negro, porém, uma parcela dos entrevistados não possui conhecimento da lei, logo, não a contempla no seu planejamento pedagógico, mesmo avaliando que estas abordagens são de competência da área de conhecimento atuante. Conclui-se, reforçando que, é preciso compreender a transdisciplinaridade do assunto e traçar estratégias para atualizar e remodelar as práticas pedagógicas desses profissionais, proporcionando uma formação continuada que traga ao cerne da pesquisa a importância de se debater as questões étnico-raciais.

Palavras-chave: Lei 10.639/03; Educação; História e Cultura Afro-Brasileira.

Introdução

Segundo Gomes (2011), a promulgação da lei 10.639/03 foi fruto de um intenso processo de lutas políticas e sociais, propondo novas diretrizes curriculares pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a temática História e Cultura Afro-Brasileira, respectivamente, no conteúdo programático das instituições de ensino fundamental e médio.

A lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera o Art.1º da lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9394/96) e em seu parágrafo primeiro, do artigo 26-A, nos orienta sobre a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Mais do que obrigatoriedade, reconhecimento. Essas leis, através do conteúdo curricular do ensino formal, procuram valorizar e reconhecer a história e cultura do povo negro e atendem a necessidade de uma educação igualitária, com discursos de perspectiva menos colonizadora e elitista como as trazidas nos livros didáticos do passado (CORSINO e CONCEIÇÃO, 2016).

Deste modo, o estudo busca compreender o conhecimento e visão dos profissionais de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Arraial D'Ajuda sobre a lei 10.639/03 e sua aplicabilidade.

Métodos e material

Tartuce (2006) conta que a ciência representa um procedimento metódico que objetiva conhecer, interpretar e intervir na realidade, partindo de problemas que sustentam regras e ações adequadas à constituição do conhecimento. Na presente pesquisa foi utilizado o método de abordagem hipotético-dedutivo, partindo de um problema e apresentando uma solução preliminar que pode ser chamada de hipótese.

A pesquisa realizada é empírica, descritiva e conta com uma abordagem quantitativa de análise de dados, tendo como aporte informações coletadas nas entrevistas objetivas com os sujeitos da pesquisa.

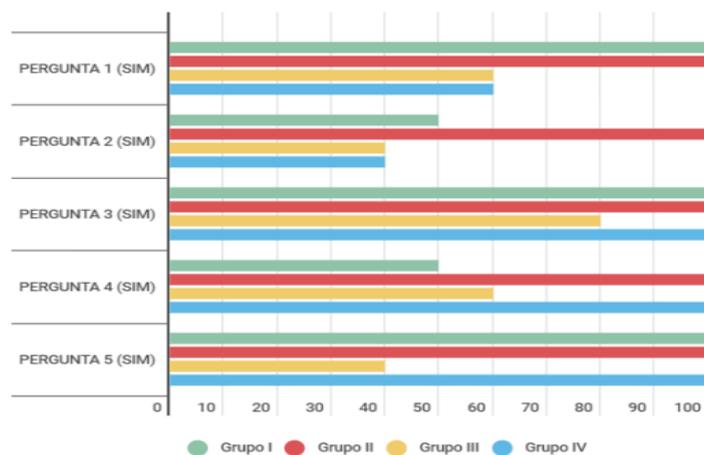
A metodologia teve como base os trabalhos sobre estudos culturais (ALASUUTARI, 2000; BARKER, 2008). Entre os métodos utilizados nesses estudos, há a pesquisa etnográfica que, em seus procedimentos, utiliza entrevistas.

As entrevistas por questionário investigativo semi-estruturado, por sua vez, são “representações subjetivas dos participantes” (CHIZZOTI, 2000), possibilitando ações transformadoras dos pesquisadores a partir das respostas obtidas. O instrumento utilizado objetivou coletar informações que permitam a compreensão do entendimento da ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas e a aplicação das orientações da lei no campo prático para além do teórico.

Para obtenção dos dados optou-se por um questionário semi-estruturado investigativo, uma escolha metodológica que permite o levantamento de dados de caráter quantitativo. Foi elaborado, então, o questionário com perguntas que versavam sobre o domínio e aplicação da lei 10.639/03.

Discussão e resultados

O questionário elaborado foi aplicado com quatro grupos: **G. I** (Educação Infantil); **G. II** (Ensino Fundamental I); **G. III** (Educação Infantil) e **G. IV** (Ensino Fundamental I), totalizando 21 entrevistados (as). O instrumento foi distribuído para os profissionais atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental I de três escolas, com questões relevantes a prática pedagógica e a lei 10.639/03. Para apresentação dos dados obtidos, utilizando das porcentagens de respostas afirmativas para cada pergunta, agrupando conforme os grupos de aplicação, foi construído o gráfico a seguir:



Levantamento de dados: o entendimento sobre a lei 10.639/03 por profissionais da rede pública e sua aplicação em classe

Iniciando as análises do gráfico acima, nota-se que, entre os grupos I e III todos os participantes da pesquisa têm conhecimento da lei 10.639/03. Já os docentes do grupo II e IV, da modalidade de Ensino Fundamental I, a qual a obrigatoriedade da lei é direcionada, apenas 50% destes a conhecem. Apesar de 19% dos participantes não saberem da existência da lei 10.639/03, todos eles declaram a importância da mesma no processo cotidiano de ensino e aprendizagem.

Sobre a abordagem cotidiana das temáticas que tangem o ensino de História e Cultura Afro Brasileira, todos os entrevistados responderam de forma positiva, afirmando assim que o conteúdo se faz presente no seu planejamento e fazer pedagógico.

Pode-se observar que nos grupos I e III, de Educação Infantil, 54% dos docentes afirmam que as discussões étnico-raciais, voltadas ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, são executadas durante todo o ano letivo. Os grupos II e IV, em sua totalidade, retratam que desenvolvem ações que permeiam a presente temática, para além da eventualidade do Novembro Negro.

Constatou-se por meio desta pesquisa que nos grupos I, II e IV, 76% dos profissionais entrevistados reconhecem que abordar a História e Cultura Afro-Brasileira são de competência da(s) área(s) de conhecimento em que atuam. No grupo III apenas 9,5% se considera responsável por atender a esta demanda em sua prática pedagógica.

Como bem pontuado por uma das pessoas entrevistadas “[...] Isso incomoda, pois um país onde concentra grande quantidade de afro descendente, essa abordagem deveria ser algo para além do mês de novembro. É conteúdo para ser abordado em todos os eixos da Educação Infantil”.

Conclusão

Em vista dos argumentos e dados apresentados, é possível perceber que, apesar da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira presente na lei 10.639/03, parte dos docentes em exercício não possuem conhecimento sobre a mesma, podendo não se fazer presente no planejamento pedagógico, o que pode acarretar na não abordagem das temáticas em sala de aula. A não formação continuada pode ser uma das problemáticas que envolvem o não conhecimento desses docentes no tocante à lei em questão, visto que esta fora sancionada em 2003, muitos desses docentes podem ter ocupado o espaço acadêmico antes da instituição da mesma.

Em virtude dos fatos mencionados, devemos pensar o currículo escolar como uma ferramenta de mudança no fazer docente, de modo a transformar o espaço escolar em um espaço propício para as discussões étnico-raciais, seja no criar ou no desenvolver os traços de identidade dos que estão presentes nos discentes. Para que isso aconteça, é necessário que a temática seja trabalhada de forma interdisciplinar, como declara um docente entrevistado, quando sugere que: “não deve se tornar uma disciplina como outra qualquer, deve ser abordada por todas as outras disciplinas”.

Referências

- ALASUUTARI, P. **Researching culture**. London: SAGE, 2000.
- ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia E Aparelhos Ideológico Do Estado*. Lisboa: Presença
- BARKER, Chris (2008). **Cultural Studies - Theory and Practice**. Los Angeles/London.
- BRASIL**. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CHIZZOTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. Cortez, São Paulo, 2000.
- CORSINO, L.N.; CONCEIÇÃO, L. **Educação física escolar e relações étnicas: subsídios para a implantação das leis 10.639-03 e 11.64508**, 11, CRV, Curitiba (2016).
- GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- TARTUCE, T.J. Afonso. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza: UNICE – Ensino Superior, 2006.

UNIVERSIDADES E EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

AUTOR: MARCELO DIAS NASCIMENTO (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: A presente pesquisa discute o intercâmbio entre universidades e escolas de educação básica como um dos elementos necessários para favorecer o ensino numa perspectiva das relações étnico-raciais. Para avaliar essa relação, aplicou-se questionário aos docentes dos cursos de licenciatura em Letras e em História da UNEB/ Campus XVIII e aos docentes do Centro Territorial de Educação Profissional – Costa do Descobrimento, localizados no município de Eunápolis, a fim de observar a implementação da Lei 10.639/03 na educação básica. Para isso, buscou-se investigar a presença da temática étnico-racial nos cursos e programas cujo objetivo seja a formação inicial e continuada de professores egressos da referida Universidade e analisar como essa formação repercute na atuação dos professores na educação básica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Palavras-chave: Lei 10.639. Ensino Superior. Educação Básica. Relações Étnico-raciais.

Introdução

Uma educação na perspectiva das relações étnico-raciais se efetivará, a partir da adesão dos/as professores/as ao que propõe a Lei 10.639/03 que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e da incorporação de estudo, individual e/ou coletivo, das produções sobre as questões étnico-racial, sobretudo, da contribuição da herança de intelectuais negros e negras do Sul. Além disso, estabelecer diálogos com os grupos sociais juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro Brasileiro a fim de superar o racismo e o epistemicídio e contribuir para a construção de uma sociedade pluriétnica.

As Universidades têm um papel relevante, principalmente, aquelas que oferecem cursos de licenciaturas, na divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadão quanto à pluralidade étnico-racial, assim como para garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Nessa perspectiva, salienta Borges que:

a inclusão do tema história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos da Educação básica brasileira é um momento histórico ímpar, de crucial importância, porém ela traz uma necessidade de professores qualificados para este trabalho, pessoas sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes e palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se investir na formação inicial e continuada dos professores, para que, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliá-las e reeducá-las. (BORGES, 2010, p. 76)

Discussão e resultados

A Lei 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Em seu inciso XII do artigo 3º, institui consideração sobre a diversidade étnico-racial, incluído pela Lei nº 12.796/2013. O artigo 26A, determina a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, público e privado, regulamentada pela Lei nº 11.645/2008. O primeiro parágrafo do artigo 26 A recomenda:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996)

Em seu segundo parágrafo, orienta que os conteúdos de história e da cultura desses dois grupos étnicos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Ambos regulamentados pela Lei 11.645/2008. Entretanto, a LDB nos artigos 43º ao 57º, em seu capítulo IV, que tratam da educação superior não há nenhuma regulamentação referente às questões étnico-raciais nem às Leis 10.639/03 e 11.645/08.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito do ensino superior que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, são estabelecidas nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 1/2004, atendidas às indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 3/2004. Em seu artigo 2º, do Parecer 1/2004, estabelece as DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que têm como 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 nação democrática” (BRASIL, 2004).

Os § 1º e 2º do artigo 2º, do Parecer nº 1/2004, prescrevem, entre outros objetivos, a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. No entanto, a ênfase na identidade resulta para Gomes (2005) na ênfase da diferença por parte de um grupo social em relação a outros grupos, ao mesmo tempo, que diminui as diferenças internas do próprio grupo ao fazer suas reivindicações, consolidando-se num único sujeito político. Nesse processo em que semelhanças e diferenças coexistem, a articulação entre poder e cultura se torna possível. “E exatamente no domínio da cultura que estes grupos (sejam mulheres ou índios) resgatam sua

autonomia e reafirmam a sua diferença” (NOVAES,1993: 27 apud GOMES, 2005: 42). A identidade negra ou, melhor diria, as identidades, é entendida por Gomes:

como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma. (GOMES, 2005, p. 44)

Os professores, em todas as modalidades e níveis de ensino, devem se opor aos preconceitos e discriminações raciais por meio de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da escola. Para cumprir essa tarefa, é imprescindível conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar o preconceito sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e lutar para a implementação de ações afirmativas voltadas para o povo negro, a fim de romper com o mito da democracia racial e superá-lo.

A pesquisa foi realizada entre os dias 25, 26 e 27 de novembro de 2019, por meio de questionário impresso, de abordagem objetiva, amostragem aleatória, aplicadas aos professores dos cursos de licenciatura em história e letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias/DCHT – Campus XVIII e aos professores de Centro Territorial de Educação – Costa do Descobrimento/CETEP, egressos dos cursos de história e letras do DCHT.

Observou-se que no curso de história há componentes curriculares que abordam as questões étnico-raciais e que 100% dos professores discutem frequentemente essas questões como tema transversal nos componentes curriculares ministrados. Há grupo de pesquisa em educação e relações étnico raciais para 66% dos professores e há cursos de extensão e produções científicas na área de educação e relações étnico-raciais para 100% dos professores. E para 100% dos professores as questões étnico-raciais foram discutidas nos cursos de graduação e pós-graduação realizados por eles. No curso de letras, existem componente curriculares que abordam as questões étnico-raciais e 100% dos professores discutem frequentemente as questões étnico-raciais. Para 100% dos professores não há grupo de pesquisa e nem cursos de extensão sobre as questões étnico-raciais e para 50%, há produções científicas nessa área. E as questões étnico-raciais não foram discutidas nos cursos de graduação e pós-graduação para 100% dos professores.

Os professores de história do CETEP, egresso do DCHT, concluíram a graduação entre os anos de 2010 e 2016. As questões étnico-raciais são discutidas frequentemente como tema transversal nas disciplinas ministradas para 100% dos professores. Apenas 25% fizeram pós-graduação (Especialização) e em que a temática étnico-racial foi discutida. Para 75% dos professores a escola implementa coletivamente a Lei 10.639/03.

Apenas 25% professores de língua portuguesa e redação concluíram a graduação em 2015 e 75% concluíram entre os anos 2003 e 2005. As questões étnico-raciais são discutidas frequentemente como tema transversal nas disciplinas ministradas para 50% dos professores e para 50%, razoavelmente. Fizeram pós-graduação 50% dos professores (Especialização e Mestrado) e em que a temática étnico-racial foi abordada. Para 50% dos professores de português, a escola implementa coletivamente a Lei 10.639/03.

Métodos e materiais

Na presente pesquisa adotei a seguinte estratégia para coleta de dados: aplicação de questionário impresso, de abordagem objetiva, amostragem aleatória e método de coleta estruturado aos professores dos cursos de licenciaturas de história e de letras do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias, Campus XVIII – Universidade do Estado da Bahia/UNEB e aos professores de história e língua portuguesa e redação, egressos do DCHT/Campus XVIII, que atuam no Centro Territorial de Educação Profissional – Costa do Descobrimento/ CETEP, ambos localizados no município de Eunápolis-Bahia. O objetivo da pesquisa é investigar o cumprimento das DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, instituídas pelo Parecer nº 1/2004, pela Universidade, UNEB e, em que medida, esse resultado contribui para se cumprir a Lei 10.639/03, na educação básica, CETEP.

Conclusões

Não basta uma Lei que determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino. É necessária uma convergência de fatores: adesão dos professores e professoras, incorporação da produção intelectual sobre as questões étnico-raciais, legadas, principalmente, por intelectuais negros/as, articulação com os grupos sociais juvenis, entidades do Movimento Negro, ONG's e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e, além do que aponta essa pesquisa, um diálogo necessário entre Universidade e escolas, aquela responsável pela formação inicial e continuada de professores/as e essa, espaço democrático, onde a igualdade entre os sujeitos seja possível e uma realidade.

A pesquisa aplicada aos professores do DCHT/Campus XVIII e CETEP demonstra o papel fundamental da Universidade na formação de professores/as para que esses/as compreendam a importância das questões étnico-raciais a fim de combater o racismo e a violência epistêmica e pensar outras alternativas de vida social brasileira, pautada no respeito às diferenças.

Referências

BORGES, Elisabeth M. de F. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica. **Revista. Mest. Hist.** Vassoura, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan/jun, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, MEC, 2004.

_____. Presidência da República/Casa Civil. Lei 10.639, 2003.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39 – 62. 2005

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo:EDUSP,1993.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROMULGAÇÃO DAS LEIS 10639/03 E 11645/08 EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE PORTO SEGURO

AUTORA: MARIA VIRGINIA FREIRE DOS SANTOS CARMO (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Este estudo buscou analisar a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso trata da necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica. As bases teóricas do estudo foi a teoria da atuação, que trouxe novos entendimentos ao ciclo de políticas, reconfigurando o contexto da prática que agora não deve mais ser visto apenas como um espaço de implementação de políticas. Objetivou-se compreender como as políticas são postas em prática pelas docentes, considerando os sentidos construídos e os interesses da comunidade escolar. Compreende-se que a política é fruto das muitas disputas que ocorrem no espaço escolar, envolvendo os vários atores e sua relação com a política em questão.

Palavras-chave: Teoria da atuação; Política educacional; Educação para relações étnico-raciais.

Introdução

A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso trata da necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da educação básica.

Desse modo esse estudo buscou analisar a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 em uma escola da rede pública de ensino do município de Porto Seguro. Partindo do entendimento de que o termo promulgação faz referência a compreensão de que as políticas não são simplesmente implementadas, mas sim interpretadas e traduzidas por vários atores políticos que coexistem dentro do ambiente escolar (Ball, Maguire, & Braun, 2016). Assim, objetivou-se também analisar um conjunto de elementos do contexto da prática, observando de que forma as políticas são postas em ação pelas professoras, especificamente na dimensão contextual denominada por Ball, Maguire e Braun como “culturas profissionais (ex.: valores, compromissos experiências dos professores e ‘gestão da política’ nas escolas)” (2016, p.38).

Contando mais de 10 anos da promulgação da legislação em questão e pensando na lacuna que existe nos estudos em educação para relações étnico-raciais no que tange os anos iniciais do ensino fundamental, esse estudo estabelece diálogo com a teoria da política em ação, apresentado por Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun como política da atuação, no livro “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias”. A teoria da atuação tem uma ligação estreita com o ciclo de políticas proposto por Ball e colaboradores, principalmente na análise dos movimentos de interpretação que ocorrem no contexto da prática.

Partindo do que propõe Ball, Maguire e Braun (2016), é possível compreender que as políticas não são simplesmente implementadas nas escolas, mas sim postas em ação com inúmeras adaptações. A partir do estudo desenvolvido na unidade escolar em questão no que tange a promulgação das Leis 10.63/03 e 11.645/08, foi possível acompanhar as diversas interpretações e traduções feitas naquele espaço, considerando que isso só se dá em razão da existência de certo grau de autonomia no espaço da escola.

Os autores afirmam que “a política é feita pelo e para os professores; eles são autores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é inscrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.13). Assim, o conceito de atuação assumido pelos autores, traz a ideia de que as políticas são transformadas em ação através de processos de interpretação e tradução. Esses movimentos de interpretação e tradução pôde ser acompanhado em reuniões de organização do trabalho pedagógico na escola em questão, onde as docentes buscaram operacionalizar a política transformando-a em projetos, cartazes, materiais pedagógicos diversos, etc.

Métodos e material

A abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), é um método para análise de políticas, onde a política se desenvolve em ciclos contínuos envolvendo três contextos principais: Contexto de influência, de produção de texto e da prática. No presente estudo, será analisado o contexto da prática, que pode ser caracterizado pelas ações ocorridas na escola. Onde os textos das políticas ganham novos contornos, novos discursos, perpassando os demais contextos formando assim uma circularidade contínua. Dessa forma, o espaço da prática deve ser pensado como parte da política.

O campo da pesquisa constituiu-se por uma escola da rede pública do município de Porto Seguro, situada na periferia da cidade, de pequeno porte atendendo em média 360 crianças com idades entre 06 e 10 anos. Para dar conta dos objetivos propostos, foram utilizados três instrumentos: observação, entrevista semiestruturada e análise documental. São instrumentos, conforme sinaliza Ludke (2018), comumente utilizados em estudos interpretativos.

Por buscar a opinião dos sujeitos envolvidos no estudo, a entrevista semiestruturada se configurou como principal ferramenta nas análises desenvolvidas. Dessa forma foi possível perceber o que motivava o desenvolvimento de determinada ação, assim como perceber também as adaptações, as recontextualizações do que seria a ação da política em questão.

Foram entrevistadas 07 (sete) docentes que atuam do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental e 01 (um) membro do núcleo gestor. Todos diretamente envolvidos com a política em questão, trazendo assim informações importantes ao estudo.

Quanto a análise documental tomou-se por base as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além dos documentos produzidos pela escola, quais sejam: Projeto Político Pedagógico, projetos didáticos, planos de unidade e planos de aula.

Esses documentos produzidos pela escola foram tão importantes quanto as observações e entrevistas, uma vez que permitiram perceber alguns sentidos construídos ou mesmo ressignificados pela unidade escolar.

Discussão e resultados

De acordo com a análise dos dados referentes à promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, apesar de identificadas pessoas que desconheciam a legislação em questão, pode-se afirmar de modo geral, que existe por parte dos entrevistados um entendimento a respeito da importância da legislação em questão. Porém a grande maioria sinalizou que lá todos eram tratados de maneira igual e não havia necessidade de dar um tratamento diferenciado as temáticas que envolviam negros e índios, uma vez que estariam assim “discriminando” outros grupos. São entendimentos que refletem a dificuldade de aceitar que a diferença, no caso de alguns grupos em específico, se traduziria em desigualdade, restrição de direitos e limitadora de oportunidades. Mesmo com a compreensão do quão diversa é a sociedade brasileira, não existe uma clareza em como conduzir a relação entre esses diferentes sujeitos. Mais claramente, as professoras não conseguem trazer para suas práticas a temática, não sabem como introduzir no currículo da instituição ações que promovam o debate e a reflexão sobre a temática. Porém fazem questão de falar que trabalham com as diferenças apenas na perspectiva de gênero, mas assumem que não dão muita atenção a questão racial.

Conforme entrevista, a maior parte dos sujeitos da pesquisa se classificam como pardos ou pretos, mesmo assim eles não se sentem provocados a trazerem para si a responsabilidade de incluírem em suas atividades pedagógicas temáticas ligadas ao que propõe a legislação. Dessa forma existe uma contradição entre se reconhecerem como pardos e pretos, reconhecerem a importância de se discutir a temática, mas não trazerem para suas práticas a discussão das questões raciais. Essa contradição reflete a fragilidade na formação de/a professores/as, assim como uma característica própria da dinâmica do racismo no Brasil que é ora se mostrar, ora se ocultar. É nesse movimento que as falas e atitudes variam entre manifestações claras de racismo à tolerância forçada do diferente. Assim, é claro que a compreensão da legislação em questão ainda se dá de forma superficial e limitada, entendido apenas como a inclusão de mais um conteúdo ao que entendem por currículo e não como uma ferramenta de educação das relações étnico-raciais e de combate ao racismo.

O projeto Político Pedagógico (PPP) e a proposta curricular da escola não apresentam dimensão emancipatória e as práticas cotidianas não abrem espaço para “outras” vozes e narrativas, embora atividades isoladas contemplem questões étnico-raciais, não se pode dizer que há uma organização e produção do conhecimento de forma que seja pensado o lugar do negro na sociedade e as estruturas de poder que edificam as desigualdades raciais.

Assim, foi percebido que os resultados apresentados na pesquisa “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03” de Nilma Lino Gomes (2012), de certo modo ainda se mantém, uma vez que com relação às práticas pedagógicas, a dimensão pessoal é o que impulsiona a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Conclusões

Dialogando com a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun, buscou-se analisar nessa pesquisa como se dá no contexto da prática as políticas para Educação das Relações Étnico-raciais. Foi possível constatar que várias demandas disputam existência e espaço na vida curricular da escola. Assim, movimentos considerados prioritários como alfabetização em língua materna e alfabetização matemática, ocupam a maior parte das ações propostas nessa unidade de ensino.

Sabe-se que as políticas são pensadas com o propósito de influenciar no cotidiano da escola, direcionando as ações da mesma. Pensando nessa influência na elaboração do Projeto Político Pedagógico, projetos didáticos, planos de unidade e planos de aula, ficou evidente que a escola não é mera reprodutora de uma política produzida de fora para dentro, de cima para baixo.

Desse modo pode-se considerar que o estudo possibilitou perceber que, conforme Mainardes (2006) descreve o contexto da prática, como o espaço onde a política é posta em ação e está sujeita à interpretação e recriação, onde produz efeitos e resultados, esse espaço tem produzido movimentos que ganham corpo apenas em momentos pontuais ao longo do ano, apenas como datas comemorativas.

Essa pesquisa confirma, que mesmo em pequena escala, a temática está presente nos corredores da escola, ficando evidente que essa instituição não assumiu a educação para as relações étnico-raciais como política curricular. Os dados levantados na investigação apontam para uma real necessidade de envolvimento das escolas que atendem os anos iniciais do ensino Fundamental no processo de somar esforços na incorporação da temática em questão nos currículos e nas práticas pedagógicas cotidianas.

Referências

- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira. Brasília, 2003.
- _____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei 9.394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena. Brasília, 2008.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- GOMES, N. L. **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da lei 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.
- MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

AUTORA: SHEILA KATRINI FERRARI VISCONDE (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: O presente trabalho apresenta uma discussão, a partir de uma revisão bibliográfica, utilizando de referência a LDB/Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua implementação na área étnico do ensino da ciências exatas e da natureza. Apontando um caminho para a educação no âmbito da transmissão de conhecimento da ciência exata, Matemática, e da natureza, abordando as relações étnico-raciais: Etnomatemática. Partindo da análise de que as leis estão centralizadas nos ensinamentos das disciplinas de história, artes e língua portuguesa, a implementação em outras disciplinas, devido os conteúdos, é de suma relevância para o ensino das ciências naturais e principalmente da ciência exata matemática. Enfatizando assim a representatividade do sujeito negro e indígena como ser pensante e produtor de cultura capaz construir a curiosidade epistemológica melhorando seu ensino/aprendizagem e minimizando a base da ciência, que por si só já é opressora.

Palavras-chave: Etnomatemática; Ciências; Educação.

Introdução

O presente trabalho discorre sobre uma reflexão acerca da Lei 10.639/03 alterada pela lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história da cultura afro-brasileira e africana, na alteração inclui a cultura indígena, em todas as escolas públicas e privadas do país.

A lei 10.639/03 propõe novas diretrizes curriculares no ensino da história afro-brasileira, sendo o negro sujeito histórico, e ressaltando a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira. A alteração para lei 11.648/08 inclui no pacote de sujeito a cultura indígena como também formadora da sociedade brasileira.

Segundo as leis professores devem em suas disciplinas evidenciar as culturas afro-indígenas, preferencialmente nas disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa. E é exatamente através desde preferencial que as leis não abrangem todas as disciplinas, principalmente as disciplinas de ciências exatas e da natureza. Pois apesar da lei abrir o caminho acaba neutralizando com a palavra específica: preferencialmente.

Visando diminuir diferenças raciais, políticas públicas vem direcionadas para que a cultura negra e indígena seja inserida no currículo escolar brasileiro. Como é o caso da lei 10.639/2003 alterada pela 11.648/08 que inclui no currículo da rede de Ensino Brasileiro a disciplina da “História e Cultura Afro-Brasileira”.

No entanto, acreditamos que para a escola ser, realmente, libertadora a cultura não pode ser retida em uma única e exclusiva disciplina. Nem cremos que os 50 minutos de aula irá ser fator primordial para que o aluno seja estimulado. Contudo a origem deve vir, e esta, se deu na criação da lei acima.

Metodologia

Em uma breve revisão bibliográfica verificamos que em todos os âmbitos do conhecimento há uma busca para que o tradicionalismo no ensino seja revisto e que a lei acima seja implantada em todas as escolas. No Ensino de ciências não pode ser diferente. Apesar do senso comum, tender a, ver conteúdos teóricos baseados em memorização de fórmulas. Pesquisadores como, Nascimento (2013); Zanetic (1989); D'Ambrosio (1998 e 2005); sustentam que a aprendizagem das ciências, quando inserida a cultura, pode ser tornar prazerosa. E o despertar da curiosidade epistemológica se materializa quase que instantaneamente.

Considerada o alicerce para o entendimento da natureza através da ciência, a matemática é analisada como uma Ciência exata de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo. Porém não se absteve da discussão cultural da disciplina. Conceituada como a ciência dos números e das formas, da precisão e da exatidão o seu rigor a torna excludente de outras formas de pensamentos. Se tornando muitas vezes perversa perante aos que não a conseguem dominar e seu ensino, inúmeras vezes, transforma se em opressor. Daí a importância de contextualizar o ensino voltando o para um indivíduo menos excludente.

D'Ambrosio faz uma análise de como vê a matemática, considerado pai de um importante programa no ensino da disciplina, destrincha seu pensamento sobre a importância de um olhar diferenciado para o ensino/aprendizagem. O autor propõe que para matemática ser absorvida necessita ser baseada na vivência e experiência de cada indivíduo, em um contexto cultural e natural utilizando de técnicas de explicações, conhecimentos e entendimentos.

O Programa citado acima se chama Etnomatemática. Onde não excluindo totalmente os ensinamentos das fórmulas e memorização enfatiza que a cultura e conhecimento prévio do aluno são primordiais para o ensino/aprendizado do mesmo. O autor ainda diz que: "... só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo." (D'AMBROSIO, 1998).

Discussão

Mas o que é a etnomatemática? Na visão do autor o etno é totalmente empírico onde "ser diferente a mim" requer conhecimentos formais e informais próprios. Podendo haver variadas abordagens perante o ambiente escolar que trazem o entendimento para o "outro" daquele contexto cultural e social. Aplicando a técnica do explicar, do conhecer do entender seu mundo na visão de uma raiz difícil.

Contudo a proposta final da etnomatemática seria trazer voz ao oprimido, desvendando a realidade para buscar compreendê-la, sem fugir do conteúdo da disciplina. Ou seja, o ponto inicial seria o problema da realidade do aluno ser identificado através do professor,

posteriormente este problema seria estudado com todos em sala de aula. Buscando encontrar formas de raciocínio lógico-matemático em momentos socioculturais do indivíduo.

D'AMBROSIO tem um olhar totalmente histórico em relação ao nascimento da etnomatemática. O autor afirma que em todo momento da história humana houve um fazer, descobrir, matemático, conforme a necessidade e a cultura da época.

Então surgiu a Etnomatemática, propondo ouvir os locais e olhar o que eles fazem no dia a dia para raciocinar a lógica matemática. Como os locais agem conforme as aprendizagens matemáticas, mas não em memorização de fórmulas, mas na ordenação, na organização, na medição, na classificação e etc. E é observando a construção do abstrato que se dá a Etnomatemática.

Conclusão

Vejo no programa a possibilidade de olharmos para o ensino matemático de forma menos conteudista e principalmente a oportunidade de implantar as leis 10639/03 alterada pela lei 11.645/08 em aulas práticas da disciplina. Desenvolvendo um trabalho diferenciado nas escolas onde o conhecimento sociocultural do aluno é posto em evidência. Explicando e entendendo a forma de pensar, de agir, de sujeitos negros exercendo suas práticas de forma contemporânea e conforme sua realidade.

Referências

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte e técnica de aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf> Acesso em: 20/ago./2019

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: **GOMES, Nilma Lino (org) Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

_____. ALTERAÇÕES LEIS 10639/2003. Casa Civil. Brasília. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm Acesso em 26 de novembro de 2019.

_____. ALTERAÇÕES LEIS 11645/2008. Casa Civil. Brasília. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm Acesso em 26 de novembro de 2019.

NASCIMENTO, F. **Quarteto Fantástico: Ensino da Física, Histórias em Quadrinhos, Ficção Científica e Satisfação Cultural**. 2013. Dissertação (dissertação em Física) – UPS. São Paulo. 2013.

ZANETIC, J. **Física e Cultura**. 1989. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n3/a14v57n3.pdf> Acesso em: 18 ago. 2019.

O CANDOMBLÉ EUNAPOLITANO ENQUANTO FERRAMENTA PARA A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NO ENSINO PÚBLICO

AUTOR: ANDRÉ DE JESUS LIMA (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Dentro dos espaços que compreendem as religiões de matrizes africanas, noções como tempo, espaço, saber e autoridade, possuem outras compreensões, conotações e concepções, que ligam-se aos mitos dos orixás, à dimensão mágica da natureza e ao poder das palavras pronunciadas, demarcando assim territórios de saberes, mas também fazeres, pois tem nas vivências do cotidiano o exercício epistêmico por meio da prática. Deveras, o Candomblé carrega em si epistemologias que respaldam-se nas explicações pelos mitos africanos e pelas tradições (re)inventadas no Novo Mundo através da diáspora. Diante destes e outros elementos, um ensino plural que contemple a cultura afro-brasileira na educação pública deve possibilitar um ensino que valorize os saberes, as tradições e a cultura afro-religiosa, atrelando essa possibilidade à aplicação da Lei 10.639/03. Neste contexto, o presente trabalho busca no Candomblé local da cidade de Eunápolis, a saber o Terreiro Logunedé, evidenciando como a história do Terreiro, bem como a biografia de Mãe Luziene, Iyalorixá líder do templo, se mostram como possíveis ferramentas para um ensino que contemple a obrigatoriedade do ensino de África e cultura afro-brasileira em um ambiente em que tais epistemologias não são valorizadas.

Palavras-chave: Candomblé; Lei 10.639/03; Epistemologias Negras, Cultura Afro-Brasileira.

Os processos que relacionam educação e religião ainda se encontram nos embates em torno de um ensino que se intitula laico, mas que por vezes professa a religião de uma cultura dominante, pautada nos ideais hegemônicos do eurocentrismo. De fato, após dezesseis anos da implementação da Lei 10.639/03 as diferenças entre a legislação e a prática escolar se portam como verdadeiros abismos entre o ensino público e a realidade cotidiana de crianças e adolescentes no que tange às referências culturais, étnicas e religiosas que construíram o que atualmente conhecemos e denominamos como cultura afro-brasileira. O modelo ideológico vigente, ainda pautado no viés colonial, trata de englobar a cultura afro-religiosa no panteão folclórico e apenas observatório, contemplando apenas os traços culturais existentes nas religiões de matrizes africanas, sem se importar com as especificidades inerentes aos processos de formação e consolidação destas religiões no Brasil, tratando das reconstruções africanas dentro do espaço dos Terreiros de Candomblé, espaço que engendra epistemologias e práticas sociais que coexistem dentro de práticas sociais hegemônicas, em um processo de existência, resistência e permanência.

Dessa forma, se faz necessária uma análise local sobre a possibilidade da utilização das religiões de matrizes africanas enquanto elemento para se trabalhar a história e desenvolvimento desta religião, elencando os processos de colonização e resistência dos povos negros, compreendendo assim a aplicabilidade da Lei 10.639/03 sobre a obrigatoriedade do ensino de África e da cultura afro-brasileira. Para tal, será analisada a história de um terreiro situado no bairro Juca Rosa, zona norte da cidade de Eunápolis-BA. O referido templo é o Terreiro

Logunedé, liderado pela Iyalorixá Luziene de Logunedé, que tem sua fundação quase duas décadas antes da emancipação política da cidade de Eunápolis. A escolha deste terreiro se dá por conta de sua localização geográfica e ideológica, pois está situado em um bairro que possui a maior concentração de terreiros da cidade, sendo estes, junto com suas lideranças, conhecidos ao longo de toda a cidade, bem como pela comunidade escolar das escolas públicas do bairro, que somam um total de cinco escolas de porte pequeno, médio e grande.

Falar sobre as religiões de matrizes africanas enquanto elemento rico de análise na sala de aula, é falar de oralidade, pois tais religiões que pautam-se na tradição oral, no poder da palavra proferida, a palavra ancestral fundadora dos mitos e ritos perpetuados através da rememoração pautados no exercício da prática cotidiana. Sobre este aspecto do poder da palavra, sendo a oralidade a tradição viva dos povos africanos, HAMPATÉ BÂ (2010, p. 223) afirma que a tradição oral é “fundada na iniciação e na experiência” e que “conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana”.

Neste íterim, a metodologia que perpassa o presente trabalho não poderia ter outro viés de análise que não fosse a oralidade, uma vez que os saberes e tradições afro-religiosos não constam em nenhum tipo de livro sagrado, onde serão analisadas entrevistas já realizadas à Iyalorixá Luziene, Sacerdotisa do Terreiro Logunedé¹. Para analisar a invisibilidade dos conteúdos referentes a religiosidade afro-brasileira em uma escola do bairro², será tomada como análise entrevista realizadas com estudantes³ desta instituição no presente ano, onde os mesmos evidenciam um silenciamento da riqueza cultural e epistemológica que os saberes tradicionais afro-brasileiros possuem.

Os dados obtidos foram debatidos com referenciais teóricos no intuito de materializar as discussões de autoras e autores tais como CARNEIRO (2005), SPIVAK (2010) e ALMEIDA (2018), onde, cada um dentro do seu viés de análise, tecem suas observações sobre a invisibilidade de povos subalternizados, evidenciando os marcadores para que tal invisibilidade ocorresse, entre eles, a raça. Dessa forma, convém traçar uma breve análise acerca do que cada um destes autores têm a contribuir para este trabalho, evidenciando o porquê da Lei 10.639/03 não ser contemplada de forma a atender à realidade de alunas e alunos afrodescendentes, com um ensino pautado na discussão das relações étnico-raciais no objetivo de educar cidadãos quanto a esta pluralidade⁴.

Pode o subalterno falar? Se pode, quem o ouvirá, e como o ouvirá? Quem levará em conta as peculiaridades de suas falas, evidenciando o que elas traduzem para um contexto em que as epistemologias dominantes ressoam como universais? São algumas das indagações das quais SPIVAK (2010) traz em sua obra. Verdade é que, por muito tempo, classes sociais menos abastadas, grupos humanos que não comungam da cultura dominante, ou que tenham em suas

raízes um histórico de servidão, foram e ainda são subalternizados às camadas mais inferiores do conhecimento, vistas assim como detentoras de um saber incompleto, incongruente e não válido. No entanto, como sugere a autora, se faz necessário *medir silêncios*, em um processo de *desaprendizagem* em uma formação que deva privilegiar vozes que por séculos foram invisibilizadas e colocadas na posição de figuras subalternas SPIVAK (2010, p. 91). Com base nestas observações, convém traçar a religião do Candomblé enquanto ícone cultural dos povos negros que por suas especificidades e vertentes míticas e divinatórias que engendra epistemologias de resistência e fortalecimento ao longo do tempo.

A invisibilidade das religiões afro-brasileiras nos espaços escolares se dá em meio a um cenário nacional em que está instalado um racismo estrutural em diversos campos da sociedade brasileira. ALMEIDA (2018) fala deste racismo estrutural enquanto elemento que permeia os campos da ideologia, da política, do direito e da economia, explicando como este dispositivo opera na sociedade de modo a subalternizar não apenas indivíduos negros, mas principalmente suas formas de pensar, agir, se expressar e conhecer. Neste trabalho a questão central da obra de ALMEIDA (2018) será dentro do campo da ideologia, demonstrando como este dispositivo opera na educação pública no que tange ao ensino da cultura afro-religiosa, pois pode ser considerado como uma forma de *racismo religioso* que por sua vez pode atrelar-se à ideia de um racismo que, segundo o autor, “constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2018, p. 51).

Já o silenciamento das características epistemológicas das religiões afro-brasileiras se enquadra dentro da discussão proposta por CARNEIRO (2005), que dialoga acerca de um epistemicídio unido ao dispositivo de racialidade/biopoder. O que a autora evidencia é como o conhecimento produzido por negras e negros é associado a um tipo inferior de saber, onde os modelos eurocêntricos de ensino privilegiam o conhecimento do colonizador nos bancos escolares, onde “estamos diante um elemento estratégico, a educação, fundamental dentro da arquitetura do dispositivo de racialidade” (CARNEIRO, 2005, p. 112). Este trecho demonstra estar de acordo com a fala dos alunos entrevistados que afirmam que a escola em questão não atende às demandas para uma educação que contemple as epistemologias negras presentes na cultura e na história do Candomblé local.

O Terreiro Logunedé guarda não só entre suas paredes, mas principalmente na sua história de fundação, elementos que resguardam práticas ancestrais que mesclam saberes, tradições e culturas dos diversos povos africanos que chegam escravizados ao Brasil a partir do século XVI e sintetizam suas práticas sociais, políticas e religiosas em uma religião que por si só demonstra a força e a resistência dos povos negros outrora escravizados, mas que, em meio a uma sociedade que ainda possui em seus traços ideológicos a colonialidade, ainda são

subalternizados. As epistemologias presentes no Terreiro Logunedé são passíveis a análise e discussão ao se trabalhar o ensino de África nos bancos escolares. Enquanto ferramenta para se compreender os diferentes aspectos presentes neste espaço sagrado, o uso do Candomblé no ensino de África auxilia na sua compreensão enquanto detentor de saberes e tradições que remetem a elementos do continente africano, trazendo em seu bojo não apenas cultura, mas também memórias, poder e hierarquia. Dessa forma, será possível apresentar personagens e elementos que, por sua cultura e raízes, foram silenciados e por muito tempo relegados ao esquecimento, mesmo existindo e coexistindo dentro das estruturas sociais.

No entanto, para se falar sobre tradição e resistência no Candomblé ao longo do tempo, convém discutir a construção do pensamento colonial que atua na subalternização do conhecimento oriundo de povos escravizados por um sistema político-econômico que foi capaz de engendrar um epistemicídio da cultura afro-religiosa no Brasil. Para falar sobre tais assuntos, se faz necessário pensar o Candomblé numa perspectiva decolonial do conhecimento, buscando romper com as amarras epistêmicas em que os saberes oriundos de povos tidos como subalternos foram (sub)metidos na ideologia que permeia os conceitos de sagrado e cotidiano no tange ao conhecimento das religiões de matrizes africanas. Isso se dá através da análise biográfica da Iyalorixá Luziene, observando o que a sua história de vida tem a dizer para estudantes de escola pública no que tange ao aprendizado que as religiões de matrizes africanas propicia e que tipo de conhecimentos emerge das entranhas da cultura afro-brasileira que não é tão aproveitada na escola, tais quais evidenciadas pelas falas dos estudantes entrevistados, que chegam inclusive a relatar casos de intolerância religiosa dentro da instituição não somente por parte dos colegas estudantes, mas também de professores.

Ao se trabalhar o Candomblé em sala de aula uma porta se abre para que os alunos conheçam uma religião que guarda em seu bojo traços da identidade e dos saberes tradicionais recriados pelos povos africanos. De fato, “a religião negra que se refez na Bahia e em outros lugares é uma reconstituição não apenas da religião africana, mas de muitos outros aspectos culturais da África original, numa espécie de reposição da memória do que ficou para trás.” (PRANDI, 2005, p. 165-166). O Candomblé pode ser entendido dentro desta “reconstituição” pois remonta as sociedades orais onde não apenas a função da memória é desenvolvida, mas sobretudo transmitida por meio da fala, sendo o elo de ligação entre o homem e a Palavra, atuando enquanto unidade central da transmissão de saberes e práticas litúrgicas que assumem um caráter social e antropológico no estudo da cultura afro-religiosa. Assim, será possível mostrar que, através da palavra, esta religião mantém viva uma tradição ancestral que resiste às amarras coloniais em que a cultura negra foi e ainda continua sendo submetida em solo brasileiro.

Em busca de conclusões

Ao se tratar a Lei 10.639/03, é necessária a compreensão de que sua implementação se dá em meio a um ambiente de disputas por representatividade, visando não somente a inclusão do ensino da História de África e da cultura afro-brasileira nos bancos escolares, mas principalmente a inserção de conteúdos interdisciplinares que contemplem elementos do cotidiano de alunas e alunos afrodescendentes. O que se observa no ensino da cultura afro-brasileira é que o Candomblé ainda é alvo de silenciamentos no que tange à sua riqueza epistemológica, uma vez que as paredes dos terreiros guardam não apenas elementos culturais da religião dos Orixás, mas principalmente a cultura e a resistência de um povo. De fato, as raízes do pensamento colonial permanecem arraigadas na mente e no cotidiano de uma sociedade que reconhece o Candomblé tão somente enquanto elemento de cultura subalterna, relegando seu caráter histórico e social à invisibilidade no campo da educação básica.

Com processos únicos de transmissão de conhecimentos pautados nos momentos de saber ouvir e saber falar, o Candomblé demonstra possibilidades de ensino que vão desde a análise histórica de origem de africanas e africanos que chegaram escravizados em terras brasileiras através da diáspora, e que aqui reconstruíram sua cultura a partir da interseção e influências tanto dos povos indígenas quanto dos colonizadores. Mesmo assim, a reconstrução desses traços culturais evidenciam uma forma de resistência que coloca a religiosidade enquanto um dos principais ícones de representatividade da cultura africana no Brasil. Representatividade expressa através da análise da história do Terreiro Logunedé e de sua líder, o que possibilita um ensino pautado na inclusão e respeito às diferenças culturais e étnicas existentes dentro do espaço local no que tange à história e cultura dos povos africanos, em consonância com a Lei 10.639/03. Dessa forma, o presente trabalho não busca uma conclusão definida, monolítica e pronta, mas traz uma entre várias possibilidades de aplicabilidade da Lei 10.639/03 em espaços escolares em que tais epistemologias são inferiorizadas e silenciadas.

Notas

1. Entrevistas colhidas por meio de gravações de áudio e transcritas entre fevereiro e junho de 2014.
2. A saber, a Escola Modelo Municipal Antônio Batista, situada no bairro Juca Rosa, Zona Norte da cidade de Eunápolis/BA.
3. Por motivos de idoneidade da pesquisa, os nomes reais dos estudantes serão substituídos por pseudônimos. A entrevista foi desenvolvida no dia 22/11/2019 na Escola Modelo Municipal Antônio Batista, cidade de Eunápolis/BA em modo de diálogo aberto no formato de vídeo com três estudantes. A duração total dos diálogos é de 21' 22".

4. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação, parágrafo 1º.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África.** Vol. 1. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos Guardados:** orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SIQUEIRA, Sônia Aparecida de. Multiculturalismo e religiões afro-brasileiras: o exemplo do Candomblé. **Revista de estudos da religião.** São Paulo, n.9, p.36-55, mar. 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1.ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TERRITÓRIO, DEVOÇÃO E EDUCAÇÃO EM SÃO BENEDITO: RITOS DE SOCIABILIDADE PORTOSSEGURENSE

AUTORA: GHEISA SANTOS LISBOA (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo

O presente estudo faz uma breve análise na estruturação do território da devoção em São Benedito, o santo negro de Porto Seguro-BA, tendo como referencial a Capela de São Benedito localizada no Parque Histórico. O estudo dialoga com possibilidades educacionais e decoloniais, fazendo uso da pedagogia dos objetos e estudos culturais, para ressaltar a materialidade e imaterialidade dos estudos religiosos locais e contribuição para as aulas de história. A Irmandade dos homens pretos e as relações étnico-raciais que se estabeleceram neste espaço são também objetos de reflexão.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais; Território; Pedagogia dos Objetos; Santo Negro.

Introdução

O culto a São Benedito é um dos mais antigos em Porto Seguro. Os primeiros registros datam ainda do século XVIII, quando da chegada de uma das três imagens, o “Padrinho carregador”. Anterior a chegada das imagens, que inauguram uma forma popular de ver e conceber o catolicismo, a capela secular foi construída em 1551 e fazia parte do primeiro colégio jesuítico para meninos do Brasil, do século XVI.

A presença do sagrado em terras brasileiras se incorporou a história local e aos monumentos religiosos que contém a Capela de São Benedito, tratando entre as muitas narrativas, a história de devoção a um frade negro e franciscano, representante de grupos étnico-raciais subalternizados, que se reconheciam e se reconhecem, em sua trajetória de solidariedade e compaixão para com os pobres e negros.

Sendo esta uma manifestação do modo de ser e viver dos portossegurenses, neste estudo apresenta-se reflexões que ajudam num exercício que se inserem educadores e suas práticas diárias, em dinâmicas sobre temáticas das relações étnico-raciais em lugares de memória.

A operacionalização da pesquisa se pautou na constatação em que os ritos e manifestações sociais se dão a partir de um espaço apropriado e vivenciado pelos moradores locais e muitas das narrativas sobre a história de Porto Seguro se fizeram pelos relatos orais, que se materializaram num dado território, em destaque a capela secular de São Benedito.

A apropriação desse território, que é *constructo* humano, atrelado as questões referentes ao poder e identidade manifestam a territorialidade que se desloca para além da apropriação física do espaço, e se materializa também na cultura imaterial e subjetiva sejam eles nos campos da ciência da religião ou educacionais.

Num processo de leitura e compreensão histórica dialoga-se com autores que versam e problematizam sobre história local, religião, território, decolonialidade e pedagogia decolonial.

Em leituras de documentos patrimoniais produzidos pelo NAPAS em Tofanni; em propostas curriculares e diálogos com a Lei 10.639/03, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum, Brasil, 2016) para o ensino de história dos 7^{os} anos e suas problemáticas, e ainda, comunicações locais e narrativas orais presentes na construção da história do município de Porto Seguro-BA.

Algumas das discussões nessa breve introdução serão dialogadas nas reflexões sobre território, religião, histórias em São Benedito e na Irmandade dos homens pretos de Porto Seguro, além da incursão sobre conceito de decolonialidade e pedagogia do objeto contida no espaço da capela secular de São Benedito. Pretende-se, portanto, discorrer sobre esses pontos, objetivando trazer a tona pesquisas sobre o santo negro, as virtudes e as ressignificações que as crenças em São Benedito e o patrimônio cultural que o contém criaram nas narrativas pós-diaspóricas, além da adequação da temática às aulas de história.

Métodos e material

Serão utilizadas técnicas e procedimentos metodológicos em dados secundários através de levantamento bibliográfico, os quais fundamentarão e darão a base conceitual à pesquisa bem como levantamento de dados primários, como as visitas e observações *in loco*, que possibilitarão uma maior proximidade com o objeto de estudo, o patrimônio e a dinâmica da comunidade local. Serão utilizadas abordagens quantitativas e qualitativas, seguidas de descrição dos fatos observados e dados colhidos.

Discussões e resultados

A história que permeia as construções do Parque Histórico de Porto Seguro é fruto do processo de colonização do Brasil, e não obstante está, a história da Capela de São Benedito, conhecida também como a “capela do colégio” ou ainda como “capela dos jesuítas”, por se configurar a princípio e pelos estudos do Núcleo Avançado de Pesquisas Arqueológicas da Universidade Federal da Bahia (NAPAS/UFBA, 2004 *apud* TOFANI, 2008), de interesse inicial no estabelecimento de um antigo colégio jesuítico, e o processo de conversão às populações nativas.

Seguindo na história da capela de São Benedito se faz importante ressaltar que materialidade e imaterialidade deste espaço compõe hoje uma das inúmeras possibilidades de pesquisas, para além do fazer acadêmico. Vale lembrar que a conotação do Patrimônio transcende o aspecto monumental, sendo, portanto, alicerce de identidade e memória.

Sua localização na atual Rua Dr. Antônio Ricaldi, no centro histórico, localizado na cidade alta, recebe visitantes, estudantes, professores, guias e comunidade local, e guarda em seu interior uma das três imagens de São Benedito, “O Padrinho Carregador”, e duas de São Benedito das Flores, se encontram atualmente no Museu de Arte Sacra, antiga Igreja da Misericórdia, além

dos ex-votos, que se materializam a partir dos pedidos de fé feitos ao santo negro, fotografias e antigas imagens da capela e dos festejos católicos .

Essas imagens não foram feitas ao acaso, construídas em barro, madeira e marfim, em estilo barroco, reforça a atuação e presença da Irmandade de São Benedito dos homens pretos de Porto Seguro, que funcionou no município do século XVIII até meados de 1970.

Em se tratando de um método científico e estudos sobre o uso de imagens sagradas, que surgem na esfera da colonialidade, que no Brasil permanece há mais de quatro séculos, a devoção em São Benedito, assim como em outros santos já representava desde o período colonial um interesse em novas perspectivas em arte figurativa e *“em criar ordenações de saber aplicadas a um discurso de verdade, não somente, na forma, porém relativo a grandes e poderosas imagens do Estado e da Igreja”* (MELLO, 2010, p.195).

A história de devoção a São Benedito se insere numa valorosa fonte histórica, uma vez que as imagens contidas no Museu de Arte Sacra e na capela relembram a história de um santo negro. Filho de um casal de africanos, descendentes de escravos, que foram trazidos para a Sicília e convertidos ao catolicismo, aos 18 anos de idade entrou na Ordem Terceira de São Francisco e passou a viver no Convento de Santa Maria de Jesus, em Palermo. Nesse local, desempenhou a função de cozinheiro e, apesar de ser analfabeto e negro, mais tarde torna-se Frei superior dos noviços. Três séculos após sua morte foi canonizado em 24 de maio de 1807, devido a comprovação de inúmeros milagres de fé.

Há relatos orais e registros em veículos de comunicação de Porto Seguro, entre o final do século XIX e início do XX, que na constituição da história de devoção a São Benedito esteve também refletida a Irmandade dos Homens Pretos de Porto Seguro. A ideia do culto ao santo negro revela que o pertencimento a determinado grupo e os compromissos firmados entre os integrantes marcavam relações de sociabilidade, dando-lhes identidade. No entanto, cabe uma crítica à historicidade sobre os santos negros, cuja simbologia revela que a Igreja Católica se apropriou desses oragos para catequização dos escravizados.

São inúmeras as narrativas e histórias, mas o fato é que o culto local a São Benedito, interiorizado nas devoções santeiras do catolicismo popular, conserva todos os anos a tradicional puxada do mastro, que apresenta hasteada a bandeira do Santo no ponto alto, as missas, novenas e procissões, como a *“Esmola de São Benedito”* com os cacumbis que ocorrem no dia 27/12, e faz um trajeto que se inicia na “igreja do colégio”, capela de São Benedito. Portanto, a devoção a São Benedito em Porto Seguro, os ex-votos, a procissão, comprova a *“contribuição da população negra na formação da sociedade portossegurense”*¹ e fica evidente a importância na pedagogia que contém os objetos presentes na Capela.

No campo educacional o enfoque e parte circunstancial contido na Lei de Diretrizes e Bases trazem em sua prerrogativa sobre educação das relações étnico-raciais a inclusão nos currículos

escolares, a luta dos povos negros no Brasil, além da cultura que inclui os costumes diversos dos negros na formação da sociedade nacional.

Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de todos os sistemas de ensino e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2011), na construção do futuro PNE (2012-2022), como também na construção e revisão dos Planos Estaduais e Municipais de Educação (BRASIL, 2004, p. 31).

Partindo de uma análise dos currículos escolares e sobre a temática da valorização da cultura brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2016), já em curso para as séries finais, propõe para o Ensino de História:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, p.p. 414-415, 2016).

Sobre o papel da escola a pedagoga, educadora e antropóloga Nilma Lino chama a atenção:

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os (as) professores(as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal é importante saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro (GOMES, 2005, p. 60).

Numa análise decolonial é possível pensar a educação como um motor de lutas e resistências contra a colonialidade, a partir das ações sociais, a partir das pessoas, das suas práticas cotidianas e políticas, a partir de propostas pedagógicas que protagonizem as relações étnico-raciais em espaços marginalizados, posto que, *“a resistência expõe as fraturas da colonialidade”* (SANTOS, 2018, p. 8).

Nesta perspectiva espera-se com esse estudo e numa aula de história sobre o Brasil Colonial trabalhar em turmas de 7º ano (6ª série) da Educação Básica, aspectos do cotidiano da sociedade do século XVIII, no Brasil, dos quais se aborda a presença maciça e religiosa, sobretudo a partir das associações e sociedades leigas mineiras, fazendo uma análise em torno da Irmandade dos homens pretos, presente na devoção em São Benedito e relações de sociabilidade portossegurense, além de histórias em narrativas locais.

Conclusões

À luz das iniciativas de conhecimento e preservação dos sítios históricos e patrimônios culturais e da importância ao direito à memória, a abordagem do atual estudo se traduz, na relevância de que todos são sujeitos históricos em potencial e circunstancialmente, tem direito aos bens materiais e imateriais, representativos da cultura e da história brasileira.

Para tanto, no exercício da cidadania deve-se ter direito ao passado, da mesma forma que se deve ter responsabilidade em garanti-lo, problematizando sobre as permanências e transformações, dialogando sobre as diferenças culturais, permitindo que e em acessos, se permita ao novo, discutindo a questão do racismo epistêmico (CANDAU, 2010), que considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores.

Numa abordagem crítica sobre fronteiras, busca-se a partir de uma pedagogia decolonial em São Benedito, retratar a história colonial em vias de reconhecimento da população negra, com o protagonismo que lhe encerra, na constituição e na construção de uma genuína história nacional.

Notas

1. Trecho de matéria publicada no site Radar64 “Exposição reconta a história da devoção ao São Benedito em Porto Seguro” em 11/03/2019.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, jun. 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06/11/2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br), 2016. Acesso em 23/10/2019.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: GOMES, Nilma Lino (org) **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre>

[Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf). Acesso em 20/11/2019.

MELLO, Luiz In, ASSIS, Angelo Adriano Faria de; PEREIRA, Mabel Salgado et al. **Religiões e religiosidades: entre a tradição e a modernidade**. São Paulo. Paulinas, 2010.

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

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: Decolonialidade e contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-11, 2018.

TOFANI, Frederico de Paula. EREJAKASÓ PIÁNG? **As Culturas Sambaqueira, Aratu, Tupiguarani e Portuguesa e a Produção do Espaço do Extremo Sul da Bahia, Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RACISMO NA ESCOLA, PODE A DANÇA AFRO PENSAR EM EDUCAÇÃO?

AUTORA: ROSILENE OLIVEIRA DOS SANTOS (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)¹

Resumo: Esta pesquisa se concentra nos estudos sobre o racismo e na dança afro como meio de intervenção entre jovens que sofrem preconceito e discriminação étnico-racial dentro do espaço escolar. A constante discursiva na escola pública a respeito da dança gira em torno do combate à ociosidade da juventude. Porém, a busca da identidade negra tendo o corpo e o movimento como percurso, tanto pessoal como coletivo, não se restringe a uma ocupação esportiva nem visa apenas o desenvolvimento da fisicalidade. Além de destreza e do aprimoramento da coordenação motora, buscamos avaliar aqui como a linguagem da dança afro na escola leva ao conhecimento dos limites do corpo entre jovens negras/os. Para tanto, a pesquisadora põe seu próprio corpo em questão procurando perceber o exercício da dança afro como pensamento da educação.

Palavras-chave: Racismo, Corporalidades Negras, Dança Afro

Introdução

O projeto visa analisar a participação do negro, a formação da cultura brasileira e o ensino da História, no contexto escolar, considerando o que estabelece a lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Escola Básica.

A sociedade brasileira é caracterizada pela miscigenação de raças, desencadeando algumas diferenças, levando à formação de uma hierarquia de classes, gerando o preconceito racial e social. Observa-se que muitos problemas vivenciados na sociedade, principalmente com relação ao racismo, são manifestados nos espaços escolares, afetando alunos e professores – estes sentindo-se inferiorizados.

Diante dos fatos, é notório que o reconhecimento e a valorização da identidade negra devem incluir não só espaços em que há camadas desfavorecidas da população, mas todo meio social e cultural. A escola, dentro da sociedade, tem o papel de combater o preconceito, procurando não rotular e desqualificar os grupos raciais e étnicos, tornando-se um espaço democrático, onde todos possam ter os mesmos direitos. As políticas precisam buscar uma estratégia de correção de desigualdades e acelerar um processo de inclusão social dos grupos que estão à margem da sociedade, ou seja, negros, deficientes, indígenas, a fim de remover as barreiras impostas pela exclusão em seu sentido mais pleno.

Desta forma, o problema estabelecido pelo presente trabalho consiste no seguinte questionamento: Qual o papel da escola e da sociedade com relação ao preconceito racial? Como podemos usar a dança afro como intervenção no contexto escolar?

A realização deste trabalho compreende pesquisa bibliográfica e de campo, na qual foi realizada uma entrevista com os alunos e professores de escola pública do ensino regular dos anos finais no município de Porto Seguro – BA, na busca de suas identidades e de que forma a escola tem trabalhado este contexto. Com este trabalho, conseguiremos enriquecer o Projeto Político

Pedagógica da escola, enfatizando que essa instituição é um espaço democrático em que é indispensável fornecer meios para que o aluno se aproprie do saber elaborado, estando apto a participar da sociedade como um ser social, permitindo que a nova geração entre em contato com a valorização da Cultura Afro-Brasileira. Visando assim discutir e analisar o papel da escola e sociedade com relação ao preconceito racial, identificando até que ponto a escola tem se comportado como uma organização multicultural de modo a contribuir para alternativas transformadoras no cotidiano escolar.

Métodos e material

Para concretização da pesquisa foi realizada observação com visitas e coletas de dados em uma escola pública do município de Porto Seguro – BA, com alunos matriculados na faixa etária de 06 a 14 anos, descrevendo as histórias de vida em relação ao ambiente escolar, o preconceito, a discriminação e a inserção da Dança afro nos espaços escolares. Participaram da entrevista professores e alunos de cores variadas, dando suas opiniões em relação ao preconceito racial nesse ambiente.

A escola observada pertence ao município de Porto Seguro – BA e está localizada na cidade de Caraíva, considerada na comunidade uma escola padrão e de excelência em seus resultados, a grande maioria dos estudantes é formada por negros, mestiços e indígenas. Foram feitas perguntas aos estudantes sobre a questão do rendimento escolar, frequência, socialização e sobre a identidade negra e a inserção da dança afro na escola.

Foi observado que apenas 30% dos estudantes entrevistados eram favoráveis à Dança Afro no ambiente escolar. Ao discutir a discriminação e preconceito racial na escola foi feito um levantamento de cor e raça junto aos entrevistados e constatou-se uma miscigenação, a maioria era de cor branca e parda e os demais eram negros e descendentes indígenas. Ao perguntá-los se sofreram algum tipo de discriminação na escola e por quais motivos, muitos apontaram a cor/raça associados aos xingamentos: “negro fedorento”, “cabelo duro”, “pobretão e burro”, “macumbeiros” e outros. Os descendentes indígenas relataram serem chamados de “preguiçosos”.

A maioria dos entrevistados já sofreu algum tipo de xingamento, inclusive entre pessoas autodeclaradas brancas. Embora haja discussões com temas relevantes para a conscientização dos pais e alunos, percebe-se que os sentimentos raciais e a discriminação contra a população negra continua existindo no meio social e nos espaços escolares. Assim, a pesquisa mostrou que aparentemente os estudantes autodeclarados negros se sentem mais discriminados que os brancos e pardos. Os xingamentos que prevalecia nas escolas apontavam quanto a cor e raças, mesmo sendo bom ou mau aluno e de diferentes classe sociais. Diante o contexto, a escola é considerada um ambiente privilegiado para combater o racismo. “É a sua capacidade de tirar as

máscaras do racismo, da discriminação racial, e explicitar a verdadeira natureza dessas ideologias: a legitimação de privilégios raciais e sociais. Elas obrigam que os diferentes interesses envolvidos e beneficiários da exclusão se manifestem.” (Carneiro, 2004.p138). Nesse sentido, a aproximação das escolas com o Movimento Negro, que já possui uma larga experiência nesse trabalho de reconstrução e reposição do processo histórico-cultural dos afro-descendentes na educação, possibilita a inserção, nos currículos de muitas escolas brasileiras, da tradição cultural e histórica desse povo.

A dança afro-brasileira na construção da identidade racial

Ao realizar um breve levantamento histórico sobre os africanos que foram escravizados no Brasil, nota-se que estes trouxeram consigo experiências culturais como: rituais de celebração, valores, linguagens, religiões, costumes, vestimentas, penteados, canções, danças, folhas, tambores variados, conhecimento científico (no campo da agricultura, da metalurgia, da pesca, etc.) (PEREIRA, 2010, P.22-23). Assim como sua tradição oral. A diversidade de nações da origem dessas pessoas resultava em grande diversidade cultural, no entanto, aos poucos, as diferenças foram amenizadas devido ao convívio comum, surgindo então a cultura afro-brasileira, deixando as diferenças étnicas em segundo plano. À cultura brasileira, soma-se ainda sua influência indígena e europeia devido ao processo de colonização. Como sabemos, nem sempre essa interação se deu de forma pacífica” (Wehling, 1999, p. 2830). O tratamento que a sociedade colonizadora deu aos africanos e aos seus descendentes foi caracterizado pela violência, por preconceitos e discriminações. (PEREIRA, 2010, P.22).

Infelizmente, os reflexos destes acontecimentos históricos encontram desdobramentos ainda nos dias atuais, a imagem de subalternos atrelada à população negra feriu sua identidade, determinando sua posição no mercado de trabalho e em espaços públicos. Tal visão alia conceitos como ignorante, inculto, incivilizado, entre outros adjetivos de inferioridade, à população negra, afetando sua autoestima e impossibilitando sua ascensão social. Somado a isso, temos o agravante de que os conteúdos escolares abordam apenas um lado da história, o lado europeu, omitindo a história africana, fundamental para compreendermos a história do Brasil. “A maioria das pesquisas sobre a questão negra vem escrita pela mão branca; portanto, na perspectiva da "casa grande", com uma epistemologia marcada pelos interesses dos agentes de dominação e de seus aliados.” (BOFF 2000, p. 123)

Mesmo diante de um sistema opressor, a população negra conseguiu transformar todos os padrões de suas culturas em uma cultura de resistência social. Entretanto, a luta política dos negros, especialmente pelo direito a educação, terra, lazer, trabalho, respeito tem sido um desafio que perpassa os séculos até os dias atuais. Uma de suas expressões culturais encontra-se na dança afro que, mesmo sendo uma linguagem diferente da fala e da escrita,

busca levar à criança o senso crítico da consciência corporal e compreender como seu corpo se relaciona com o espaço, ajudando a vencer o preconceito racial. Neste processo de formação do ser humano, a dança afro está associada diretamente ao desenvolvimento deste e a sua relação com o mundo. Segundo os autores Wlamyra Ribeiro de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2009, p.8), não é possível que a gente construa identidade fora de uma cultura. Por isso toda identidade diz respeito a determinado contexto. Então cultura aqui diz respeito a manifestações coletivas, como festas e Crenças religiosas, mas também a padrões associativos e a atitudes compartilhadas pela coletividade. Pensar sobre cultura é fundamental para entendermos [...] a própria formação da nossa sociedade. Nesse sentido, é necessário que a escola saiba abordar a temática e que os grupos de dança sejam planejados atendendo o ambiente escolar, de forma que o educando tenha uma nova perspectiva da aprendizagem.

Resultados esperados

Frente a este cenário, fica evidente que é de suma importância que haja a conscientização de todas as classes sociais de que os seres humanos são iguais em dignidade, não importando a cor da pele ou aparência física. Esta conscientização deve passar pela escola, que deve enfatizá-la e encorajá-la, para que depois seja vivida em comunidade. Em soma a isto, espera-se que as ações propostas possam refletir e valer de bons métodos e de uma didática adequada no processo de ensino e aprendizagem com vista à formação do sujeito, a fim de que este possa ter consciência crítica sobre o que se passa a sua volta. E tudo isso precisa ser elaborado considerando o aluno não como uma peça, um objeto, mas um indivíduo pensante que necessita ampliar suas habilidades e seu repertório, social e cognitivo. Assim como contribuir para que haja o reconhecimento a valorização da diversidade étnico racial nos espaços escolares, estimulando os professores a desenvolverem com mais aptidão e as práticas pedagógicas que visem a diversidade étnico racial. E por fim, busca-se promover a interação entre os alunos e criar um ambiente de descontração e criatividade no sentido de valorizar a si mesmo e o outro com respeito e dignidade.

O produto final desta pesquisa de intervenção será constituído de experiências vivenciadas com ajuda dos membros da comunidade, ONG e da Secretaria de Educação dando parceria na formação dos grupos de dança. Nas conversas com os familiares e os filhos sobre como estes lidam com a valorização da dignidade humana, buscando descobrir se eles já vivenciaram situações similares de racismo na escola. Nas ofertas de palestras, reuniões de professores com a comunidade, e discussões de outros projetos que tratem desse tema, como parte do currículo escolar.

Referências

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol. 10, n.1, p. 209-214, jan., 2004.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: Questões sobre as culturas afrodescendentes e educação. Paulinas, São Paulo, 2010.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. Ética do humano, compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2009.

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

AUTORA: ANA CAROLINE DA SILVA SANTOS (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)¹

Resumo: O Ensino de Língua Estrangeira Moderna-Espanhol¹ é ofertada como uma segunda opção de idioma em algumas instituições de ensino, porém o debate acerca do processo ensino-aprendizagem é extenso, pois pouco se discute sobre perspectivas que não seja eurocentradas. A proposta desse texto é discutir o Ensino de Língua Espanhola baseado em conceitos como Interculturalidade e Decolonialidade. Essa pesquisa de base bibliográfica se dá a partir do pensamento de alguns pesquisadores decoloniais, com vistas a transgredir as trajetórias colonialistas que nos foram impostas, para o cumprimento da Lei 11.645/08².

Palavras chave: Ensino de Língua Espanhola; Decolonialidade; Interculturalidade.

O processo de ensino-aprendizagem que rege a grande maioria das instituições de ensino do país carrega consigo traços marcantes do colonialismo. E, esse processo não se dá de maneira diferente no ensino de línguas estrangeiras, pois tem como uma de suas características o fato de os idiomas ofertados serem de países situados na Europa e que foram os protagonistas das colonizações.

Tratando-se do ensino de Língua Espanhola, nos espaços formais de educação, normalmente o Espanhol ofertado poderia ser dado de forma diversificada, pois essa língua é considerada “materna” em vinte e um países. No entanto, a maioria das instituições preferem que seja trabalhado em sala de aula o espanhol da Espanha por considerá-lo estándar, puro, legítimo.

Os pesquisadores dos estudos decoloniais, são unânimes em nos advertir sobre a matriz do poder colonial utilizada em benefício do capitalismo e da modernidade. Aníbal Quijano (2006), faz uma classificação dos eixos da colonialidade, que muitas vezes atuam interseccionalmente. Colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser.

A colonialidade do poder se baseia numa estrutura de hierarquia social baseada em gênero, raça. Segundo Quijano, a ideia de raça é cunhada no território hoje conhecido como América desde a colonização e até os dias atuais se mantém através de uma escala onde o homem branco está no topo, enquanto o mestiço, negro ou indígena está sempre no final dessa escala. Esse eixo sempre vai atender as questões de exploração de trabalho.

A colonialidade do ser é exercida através da subalternização, inferiorização e desumanização. Usa como argumento a razão/racionalidade e humanidade. Para a colonialidade existir dentro desse eixo, se faz necessário que o indivíduo que não faça parte da lógica da racionalidade formal, como indígenas ou africanos e seus descendentes sejam considerados selvagens e ficam à margem da sociedade.

Nesse texto, entre os eixos da colonialidade, importa-nos a colonialidade do saber. É através dela que o conhecimento eurocêntrico continua sendo o detentor do saber, pois suas

epistemologias são as únicas consideradas dentro das academias, desconsiderando todos os saberes dos povos que já viviam nesses territórios ou que foram trazidos violentamente.

Segundo Walsh (2008, p.137), “Esta colonialidade do saber é particularmente evidente no sistema educativo (desde a escola até a universidade) onde se eleva o conhecimento e a ciência europeias como O marco científico, acadêmico-intelectual”³ (tradução nossa). Essa ideia corrobora nossa observação sobre o ensino de Língua Espanhola ser colonialista, afinal, o idioma falado na Espanha é o único que tem um “selo” eurocêntrico de “pureza” e de acordo com os estudos decoloniais, se enquadra na colonialidade do saber.

A proposta decolonial quebra com os paradigmas eurocêtricos, discutindo as colonialidades e possíveis rupturas. Dos Santos (2018, p. 03) nos alerta que o giro decolonial não é algo individual, mas coletivo. “Como movimento, a genealogia do pensamento decolonial é planetária, não se confundindo com uma abordagem restrita a indivíduos, ao contrário, encontra sentido em articulação com os movimentos sociais, especificamente nas resistências afros e indígenas.”

Assim, podemos perceber que uma das propostas que fortaleceria a decolonização do saber dentro do ensino de Língua Espanhola pode estar elaborado dentro do conceito de Interculturalidade. Para Catherine Walsh, a interculturalidade ainda não existe! Inclusive não é citada na maioria dos documentos que regem a educação formal.

(...) A interculturalidade aponta as relações e as articulações por construir e por fim é uma ferramenta e um projeto necessário na transformação do Estado e da sociedade. Mas para que essa transformação seja realmente transcendental, necessita romper com o marco uninacional, enfatizando o plural-nacional não como divisão, mas sim como estrutura mais adequada para unificar e integrar.⁴ (WALSH, 2008, p. 142)

Segundo os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, o aprendizado de língua estrangeira deve ser lugar de interação e trocas culturais que enriqueçam a própria identidade. Para Walsh (2008). A interculturalidade está muito além do que está citado nos PCN, pois atravessa o conceito de tolerância e reconhecimento da diversidade. A interculturalidade é um projeto e um processo, assim como a decolonialidade.

Aqui me refiro não somente as condições econômicas, mas também aquelas que tem a ver com a cosmologia e a vida em geral, incluindo os conhecimentos e saberes, a memória ancestral, e a relação com a mãe natureza e a espiritualidade, entre outras coisas. Por si, parte do problema das relações e condições históricas e atuais, da dominação, exclusão, desigualdade e inequidade como também da conflitividade que estas relações e condições geram, ou seja a colonialidade com seus quatro eixos ou potestades já assinalados.⁵ (WALSH, 2008, p.140) (tradução nossa)

A realidade da educação formal é que mantém um discurso de respeito a diversidade cultural, mas não reconhecem as epistemologias que vem de outros povos que não sejam europeizados ou que tenham essa base. As políticas educacionais continuam dando ênfase a uma linha histórica e epistemológica que advém de uma sociedade que prioriza tudo que advém do ‘branco’ e que seja masculino, ou seja, continuam reproduzindo a lógica colonialista.

A invisibilidade ou o silenciamento dos povos outrora colonizados faz parte de um sistema moderno onde o capitalismo dita as regras para a sociedade. Percebemos que a colonialidade do ser, do saber, do poder e do bem viver fazem parte de um processo determinista, onde as pessoas que vivem à margem da sociedade ou servem de mão de obra para ela, sintam que estão no lugar em que deveriam estar. A partir desse pensamento podemos compreender as bases do racismo estrutural e dos falsos discursos de meritocracia, igualdade racial e de gênero. A decolonização dos currículos pode ser uma estratégia para que o educando possa perceber o sistema que está por trás das bases da nossa sociedade e reconheça sua identidade. Porém para que esse processo possa ocorrer, devemos começar pela formação dos professores, pois é exatamente dentro das instituições de ensino superior que verificamos melhor a colonialidade do saber.

Vivian Santos em seu artigo intitulado: Notas desobedientes: Decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência, faz uma discussão acerca da decolonialidade e do pensamento feminista, em especial, ao pensamento do feminismo negro. Para a autora, a transgressão que ela chama de desobediência epistêmica “é capaz de nos colocar num movimento de refazer caminhos, desconstruir saberes e questionar alguns “achados” em nossas pesquisas, tal como tem me provocado. (DOS SANTOS, 2018, p.07)”

A partir da leitura desse texto, podemos refletir acerca da importância da decolonização desses corpos que pertencem a academia. Afinal, é a partir das universidades e faculdades que sairão os pesquisadores, professores, advogados e tantos outros profissionais que, mesmo sem perceber, são os agentes do processo de colonialidade que se perpetua.

O currículo para a formação dos graduados em licenciatura ainda é um reflexo da colonialidade existente nas instituições de ensino superior e essa é uma barreira para que a Lei 11645/08 seja cumprida, pois mesmo quando encontra alguns espaços que querem deixá-la ser efetivada, ainda tem barreiras como, por exemplo, a história dos negros trazidos da África e seus descendentes, assim como dos indígenas continuarem sendo contadas pelo homem branco.

(Re) Construir os currículos, abrindo as portas das instituições de ensino para saberes outros que até o presente momento não são considerados epistemologias, pode ser um dos caminhos que pode fazer acontecer a decolonialidade e a verdadeira interculturalidade, assim como faria que a lei fosse levada as escolas de uma maneira genuína, que não tem como base a cultura hegemônica.

Interseccionalizar decolonialidade e interculturalidade é chegar o mais próximo de um novo eixo do colonialismo que é a do bem-estar ou bem-viver⁶. Essa colonialidade refere-se inclusive a relação do homem com a mãe natureza e toda a binaridade que nos foi imposta junto com a colonização. Romper com esse colonialismo é trazer junto com o bem viver uma estrutura que não descarta a ancestralidade e toda a sua colaboração para a manutenção e resistência dos povos que foram subalternizados, assim como sua relação com a mãe-natureza que tem sofrido com a lógica do capitalismo que caminha de mão dada com o colonialismo.

O ensino de Língua Espanhola pode trazer consigo uma pluralidade de saberes e, possivelmente um olhar mais próximo a Interculturalidade. Ao trazer para a sala de aula outras possibilidades de ensino do idioma, saindo do que são consideradas “variações linguísticas” e apresentando-as como a construção de saberes de um povo que por muito tempo foi mantido invisibilizado, é uma forma de decolonizar o processo de ensino aprendizagem e trazer outras perspectivas históricas, olhares e conhecimentos que podem dar novas vertentes ao processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para romper com os eixos do colonialismo que cometem epistemícidio diariamente.

Notas

1. Tratamos nesse texto do Ensino de Língua Espanhola, pois é o lugar de onde podemos falar. É a minha primeira formação acadêmica e a disciplina a qual ensino em uma escola pública no município de Porto Seguro- BA.
2. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008)
3. “Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual.” (Walsh, 2008, p. 137)
4. “(...) la interculturalidad apunta las relaciones y articulaciones por construir y por ende es una herramienta y un proyecto necesario en la transformación del Estado y de la sociedad. Pero para que esta transformación sea realmente trascendental necesita romper con el marco uninacional, recalando lo plural-nacional no como división, sino como estructura más adecuada para unificar e integrar. (Walsh, 2008. p. 142)
5. “Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. Por sí, parte del problema de las relaciones y condiciones históricas y actuales, de la

dominación, exclusión, desigualdad e inequidad como también de la conflictividad que estas relaciones y condiciones engendran, es decir la «colonialidad» con sus cuatro ejes o potestades ya señalados. (WALSH, 2008, p.140)

6. Hablar de la colonialidad de la «madre naturaleza», como hago aquí, es llevar al análisis y debate más allá del medio ambiente partiendo del contexto específico de las luchas y filosofías de vida de los pueblos indígenas y afros de América del Sur –las que involucran en manera directa los espíritus, ancestros, dioses y orishas conjuntamente con el territorio y la territorialidad (ver Noboa, 2006)–. Son sus perspectivas, comprensiones y prácticas de vida que, como veremos a continuación, tendrían mucho que ver con los actuales procesos de interculturalizar, plurinacionalizar y decolonizar el Estado. (WALSH, 2008, p. 138)

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs +). Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais.** Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L_Lei/L_11645.htm - visitado em: 19/11/19

DOS SANTOS, Vívian Matias. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 30, p. 1-11, 2018.

QUIJANO, Aníbal. 2000. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems Research**, Pittsburgh, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez, 2008.

MEMÓRIAS ÉTNICO-RACIAIS: UM RESGATE DA MEMÓRIA E HISTÓRIA DE PORTO SEGURO ATRAVÉS DA ORALIDADE E DA ESCOLA

AUTOR: ALCYONE GILBERTO DE BRITO VIEIRA (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Esse projeto de intervenção busca provocar resgates e ressignificações sobre a História e a Memória étnica de Porto Seguro, salientando a importância das famílias negras nesse processo de constituição identitária. Valorizar as memórias dessas negras mulheres que lideraram suas famílias através de suas histórias orais, transformando-as em referências audiovisuais serve de base para sensibilizar alunas e alunos de escolas públicas sobre a história e memória local e também estímulo para produção de curtas no mesmo local, sobre as histórias e memórias negras nas comunidades em que a escola se insere, estimulando assim a contínua defesa da cidade, de suas histórias étnicas de seus processos construtores de cidadania.

Palavras-chave: história, memória negra, educação, Porto Seguro.

Introdução

Um dos elementos mais constitutivos de nossa identidade se revela no momento em que nos levamos a burilar nossos pensamentos e lembranças e transformamos esses elementos em memória.

A memória que nos conecta mais imediatamente a nossa família, espaço catalisador do que em essência somos e nos múltiplos processos que vivenciamos nesse grupo básico de nossa formação psicossocial. A memória remetida a escola e a todos os processos de construção cognitivos que passamos nela, envolvendo amizades, conexões positivas ou negativas com professoras e professores, nossas lidas com todas as estruturas de poder que dela emanam e que, em grande número, nem somos possibilitados a percebê-las.

A memória étnica, que nos agrega as nossas referências de cores e formas, sotaques e sons, nos conduzindo a enxergar, ou não, as multiplicidades que constituem nossa identidade, nossa comunidade, nossa construção memorial.

A memória que nos vincula profundamente a nossa cidade, a nossa comunidade, carregada de arquiteturas e tons, cheiros e gostos, pessoas e lugares, que fortificam em nós o necessário sentimento de pertença, de conexão, que inevitavelmente pode nos tornar verdadeiras cidadãs e cidadãos.

Métodos e material

O caminho metodológico para processar esse resgate seria uma abordagem direta a antigas e nativas moradoras e moradores negras e negros da cidade, para que através de suas falas, suas lembranças, suas imagens mentais ou fotográficas possa-se vislumbrar histórias, casos, portanto as memórias sociais e étnicas de uma Porto Seguro antes do “dito progresso”.

Este projeto de pesquisa tem como metodologia básica a História Oral, que está profundamente vinculada ao desenvolvimento da História Cultural, destacando-se como alternativa para a

investigação histórica. Neste projeto, a história oral é concebida como “uma prática de apreensão de narrativas feita por meio de uso de meios eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”(MEIHY, 2002).

Ouvir as vozes que guardam as estórias da cidade torna-se, em equivalência, tão importante quanto ler o conjunto de documentos pesquisados sobre o assunto. No entanto, é de extrema importância registrar essas vozes, pois a narrativa pode sofrer variações que vão desde a ênfase e da entonação a silêncios e disfarces, uma vez que é dinâmica. Através das narrativas das micro-histórias apresentadas pelos entrevistados busca-se entender as “racionalidades e estratégias que põem em funcionamento as comunidades, as parentelas, as famílias, os indivíduos”.

Muitos argumentos contrários a este elemento (a história oral) encontram força no meio acadêmico. No entanto, questionado em conferência sobre “Memória, esquecimento, silêncio”, realizada em 1987 para o CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil), da Fundação Getúlio Vargas, o pesquisador Michael Pollack (1948/1992) respondeu sobre a crítica de que a história oral como método apoiado na memória, seria capaz de reproduzir representações, e não reconstituições do real, da seguinte maneira:

Se a memória é socialmente construída, é óbvio que toda documentação também o é. Para mim não há diferença fundamental entre fonte escrita e fonte oral. A crítica da fonte, tal como todo historiador aprende a fazer, deve, a meu ver, ser aplicada a fontes de tudo quanto é tipo. Desse ponto de vista, a fonte oral é exatamente comparável à fonte escrita. Nem a fonte escrita pode ser tomada tal e qual ela se apresenta. (1992)

Portanto, a acuidade apurada de quem observa o verbo, ou de quem lê o texto, passa a ser determinante para descortinar os meandros sutis que envolvem o vivido, o falado e o concretizado institucionalmente, fazendo então surgir uma cidade com singularidades e particularidades que transcendem o atual estágio perceptivo, que resumem a nossa cidade e sua memória a cinzas de sensualidade e vazio.

Discussão e resultados

A sociologia da educação evidencia a importância do espaço escolar como elemento de construção de debates e ressignificações das construções que nós, a sociedade, vamos fundamentando ao longo da história, ao longo da nossa existência.

Como espaço que se constitui também como provocador e debatedor das complexidades que se descortinam diante da pós modernidade, a escola precisa se colocar a frente desses debates, levantando a bandeira dos esclarecimentos e das desconstruções de conceitos e atitudes que perpetuam preconceitos e limitações.

O foco aqui em debate, a questão étnico-racial, se perpetua no ambiente escolar como se numa névoa, que cobre a todas e todos com seu embaçamento sobre o que debater ou como tratar do assunto em questão, alimentando a superficialidade, ou pior, reforçando estereótipos e construindo uma desapropriação sobre o tema.

Enquanto isso, a escola ou o que se permite ver através dela, aponta para o “preconceito que vem de casa”, ou para o “deixa disso”, ou mais, deixando que se analise também o “discriminador” como elemento constitutivo da escola, portanto da sociedade que gera essa mesma escola. Ressaltando que tais afirmações acabam por influenciar também o fracasso escolar daquelas e daqueles que não conseguem se enxergar na estrutura simbólica reproduzida na escola, não se sentindo pertencentes desse ideal intelectual, étnico reproduzido pelo currículo escolar, que minimiza a importância de negras e negros, geralmente mostrados como minorias, clareados nas representações pictográficas nos livros didáticos, associados profissionalmente a trabalhos braçais, subservientes ou meros objetos da sexualidade dos opressores, estigmatizados, brutalizados, coisificados.

Precisamos claramente nos desconstruir e “educar para a igualdade étnico-racial”, evidenciando o valor dos movimentos sociais negros reforçados a partir da década de oitenta pelo processo de redemocratização e pelo feitiço da Constituição Cidadã, desenvolvendo um plano de ação para inclusão do tema étnico-racial no espaço escolar não apenas em datas comemorativas.

Ressalta-se que as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira”, aprovada por unanimidade em 2004 já propagava um conjunto de ações assertivas e afirmativas para construir uma nova abordagem diante dessas novas demandas.

Claro que essa mesma escola possui singular importância na desconstrução e debates sobre o tema e a proposta desse projeto caminha para essa vertente, levar idosas e idosos negros para compartilhar suas memórias e experiências de vida, alimentando o imaginário estético e ético sobre a cidade, sobre a vida desses mesmos convidados e convidadas, que traduzam o enfrentamento sobre o preconceito, e principalmente valorizar suas histórias de vidas, suas particularidades, competências e habilidades, permitindo que o espaço escolar se ressignifique e construa uma ação assertiva acerca do respeito a diversidade, a valorização da cultura negra e a abertura que a escola deve sempre evidenciar sobre sua função ética, étnica e social dentro da cidade e da comunidade.

Conclusões

Espera-se com esse projeto de intervenção fomentar e ampliar de maneira significativa a apropriação da história local, da memória negra e a valorização das identidades comunitárias em escolas públicas, fortalecendo assim as apropriações da cidadania, possibilitando um maior

envolvimento dessas comunidades nas ações que estimulem a construção de uma cidade e uma escola melhor, eminentemente plural, e socialmente apropriada.

Referências

BAUMAN, Zigmunt. **Comunidade**: a Busca por Segurança no Mundo Atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI, 2013.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

WAISELSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios por armas de fogo no Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2016.

O PROTAGONISMO DA MULHER NEGRA NA HISTÓRIA BRASILEIRA: DISCUTINDO GÊNERO E RAÇA NO ESPAÇO ESCOLAR

AUTORA: Ana Paula Lima Cunha (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Este texto tem como objetivo debater no espaço escolar, o protagonismo feminino negro brasileiro a fim de contribuir para fortalecer as identidades étnico-raciais de meninos e meninas periféricas, valorizando a sua história e de seus antepassados, conscientizando-os acerca de como foi construída a invisibilidade das mulheres negras na história, a partir do estudo dos conceitos de gênero, raça e classe. A metodologia proposta busca pensar a escola como espaço de transformação social, que respeita as diferenças, capacitando os educandos gradualmente, sendo importante para isso, um estudo conceitual, uma análise histórica e uma leitura crítica da realidade do espaço escolar. Ao possibilitar uma formação voltada para construção da identidade étnica e de gênero, a escola estará combatendo toda forma de discriminação e desigualdade, promovendo uma educação voltada para direitos humanos, para as relações étnico- raciais conforme regulamenta a Lei Federal 10.639/2003. Este trabalho se referenda em: CARNEIRO (2003), DAVIS (2016), GOMES (2005), MUNANGA (2005), SILVA (2007) entre outras/os.

Palavras- chave: escola. gênero. raça e protagonismo.

A escola tem grande participação na construção da identidade da criança e adolescente. É nesse espaço que eles recebem um conjunto de elementos e valores que formam seu pensamento e atitude. Sendo assim, a interação com o outro, o reconhecimento e a representação positiva constroem o olhar de si e a afirmação identitária. HALL (2006, p. 39) explica que “a identidade surge não tanto da plenitude que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir do nosso exterior”. A interação com o outro é que dá sentido a identidade. Nesse sentido, é muito importante que a escola esteja comprometida em preparar cidadãos que respeitem a diversidade étnico-racial, que valorizem a história de cada grupo e que esteja alinhada com projetos de educação para relações étnico-raciais e igualdade de gênero, a fim de superar concepções de superioridade e inferioridade.

É sabido que fora da escola as crianças e os jovens são bombardeados por informações e posturas que muitas vezes podem levar os mesmos a reproduzirem discursos preconceituosos, de raça e de gênero. A escola, de modo algum, pode se colocar como uma instituição neutra frente aos problemas sociais. Se os conflitos e desigualdades sociais acontecem fora da escola, eles certamente surgirão dentro do espaço escolar. Desta forma, ao fechar os olhos para situações de racismo e sexismo, a escola estará contribuindo para a reprodução da desigualdade social, da intolerância e violência, ferindo o seu papel de agente de transformação da sociedade.

Com o intuito de reparar anos de negação de direitos à população negra e valorizar a sua história, cultura e reconhecer sua contribuição para construção da nação brasileira, população

essa que resistiu em quilombos, em movimentos de lutas por direitos e visibilidade, como por exemplo, o movimento da Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Negro Unificado (TNT), o Movimento Negro Unificado (MNU) e tantos outros que provocaram debates e levantaram questões acerca das necessidades da população negra, impulsionando assim a criação da Lei 10. 639/2003, que torna obrigatório nos estabelecimento de ensino, a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Para implementar essa lei e orientar as práticas pedagógicas dos docentes foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004 e as Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico- Raciais. Esses documentos regulamentam as atribuições das esferas Federal, Estadual e Municipal. A consolidação dessas práticas dependem também da atuação do município como meio propiciador e orientador dos profissionais da educação. O documento – “Orientações e Ações para a Educação das relações Étnico- Raciais” - organiza e orienta as ações didático-pedagógicas em cada nível ou modalidade de ensino. Em relação ao Ensino Fundamental ele acrescenta:

No que se refere à ideia de currículo, é importante entender que existem diferentes visões para sua construção e encaminhamento. Em nossa visão o entendemos como mola-mestra para o processo de sensibilização de alunos(as) para o conhecimento e exercício de seus direitos e deveres como cidadãos(os). O trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais. (BRASIL, 2006, p. 57).

Os temas voltados para educação das relações raciais devem integrar todo o currículo escolar. Dito de outra forma, as temáticas devem ser inseridas em todas as disciplinas e durante todo o ano letivo e não de maneira folclórica e festiva. É preciso problematizar essas questões constantemente a fim de provocar uma reflexão-ação, desenvolvendo nos discentes postura crítica e respeitosa frente as diferenças. Para SILVA (2007) a educação das relações étnico-raciais tem como objetivo:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em 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).

O trabalho no espaço escolar deve se basear nos princípios que norteiam as ações para implementação da lei: Consciência Política e Histórica da Diversidade, Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações. Portanto, é preciso que os docentes motivem/orientem os alunos/as para assumirem postura de reconhecimento da diversidade, do respeito às diferenças e desenvolvam o sentimento de

pertença. Para tanto, é necessários que esses educadores também passem pela conscientização, educação e aprendizagem. Segundo Munanga (2005), somos resultado de uma sociedade eurocêntrica, e por conta disso o preconceito é reproduzido de forma inconsciente.

A representação dos negros e negras nos livros didáticos, quando aparecem, é sempre de forma negativa. Ele é o cativo, submisso, fraco, inferior, feio e menos capaz. Todo esse preconceito é introjetado na criança e adolescente negros/as, ferindo sua autoestima e maculando sua identidade, levando muitas vezes a repetência e evasão escolar, uma vez que não veem sentido na educação e não se sentem representados. Nesse sentido, a educação deve ser um mecanismo poderoso de superação do racismo e de qualquer tipo de desigualdade.

Em um trabalho desenvolvido nas aulas de História, na turma do 8º ano da Escola Municipal Almerindo Alves dos Santos, situada no município de Eunápolis, sobre Maria Firmina dos reis, escritora negra e abolicionista, uma aluna revelou o quanto aprender sobre Maria Firmina fortaleceu sua identidade. Assim ela relata em seu diário:

(...) Eu já sofri racismo na minha própria casa, alguns dos meus parentes que faziam isso comigo. Eu ficava ouvindo várias vezes eles dizendo: Gorda, feia, cabeça de cupim, preta, etc. Diziam que preto rouba, que eu não tomava banho porque era preta. Mas eu já superei tudo isso, não me importo com o que dizem sobre mim. Mas quando eu li a história dela me emocionei, porque, cara! Ela é foi muito corajosa e maravilhosa. Na minha casa eu chorei. Ela é magnífica. E o incrível é que foi graças a Firmina que hoje nós negras fazemos o que no passado nenhuma negra fazia. (Relato do diário de trabalho da aluna F do 8º ano do Ensino Fundamental II, 2019).

A narrativa histórica tem uma grande dívida com a história das mulheres. Elas foram silenciadas, apagadas como meras coadjuvantes dos fatos históricos. Condenadas a obscuridade dos espaços privados e da vida traçada pelos papéis que lhe cabiam: mães e esposas. Para Scott (1990), “O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e as mulheres”. (p.7). Nessa perspectiva, o estudo de gênero explica como foram construídos os papéis femininos ao longo da história, esclarece que a desigualdade social entre homens e mulheres é uma construção histórica, social e cultural, rejeitando assim o determinismo biológico ou diferença sexual.

É importante explicar que os livros de história durante muito tempo não honraram as mulheres com o devido lugar merecido (é preciso lembrar que ainda hoje elas aparecem como adendos, superficialmente). Sua história não foi registrada, pois é sabido que a história, durante muito tempo, foi contada através das lentes dos vencedores, dos “grandes feitos” e fatos masculinos. Mas em que momento da história a “superioridade” masculina firmou-se perante a feminina marcada de maneira imposta? Para BEAUVOIR (2016) a soberania do homem sobre a mulher se deu a partir do momento que ele dominou a natureza, limitando a mulher apenas à

maternidade. Segundo a autora, a mulher dá apenas a vida, o homem arrisca a sua vida pelos seus pares, e isso o torna superior.

Quando nos voltamos para a história das mulheres negras o silêncio é ainda mais taciturno. A mulher negra escravizada era considerada não mulher, era uma mercadoria que dava lucro, seja através do trabalho pesado, seja no seu valor de procriação. Se para as mulheres brancas restava o espaço do lar, para as mulheres negras, nada restava, ela era o outro do outro, ou seja, era duplamente inferiorizada. Para as mulheres negras não restou o “encanto” de viver a maternidade. Elas trabalhavam nos campos, grávidas e, quando tinham seus filhos, continuavam trabalhando de sol a sol, com seus filhos amarrados pelas costas. Segundo DAVIS (2016), as mulheres negras não podiam ser mães e dona de casa, elas trabalhavam tanto quanto os seus companheiros, e em relação a elas, eles não tinham privilégios:

É verdade que a vida doméstica teve uma exagerada importância na vida social dos escravos, porque lhes deu o único espaço onde podiam verdadeiramente experienciar-se como seres humanos. As mulheres negras, por esta razão – e também porque eram trabalhadoras tal como os homens – não estavam rebaixadas nas suas funções domésticas do mesmo modo que as mulheres brancas se tornaram. De forma desigual às suas parceiras, elas não podiam nunca ser tratadas como meras “donas-de-casa”. (DAVIS, 2016, p.19).

As mulheres negras escravizadas, quando estavam na condição de mãe e donas de casa, dividiam igualmente com os seus companheiros as tarefas domésticas, o trabalho nos campos, o cuidado com os filhos, a luta contra o opressor, as inúmeras fugas e tentativas de fuga, rebeliões e com grande peso, a luta pela abolição da escravatura.

A consciência de si e o desejo de romper as amarras da subordinação através da igualdade entre homens e mulheres, foram as bases para o surgimento de um movimento que nasce no apagar das luzes do século XVIII e toma corpo e se fortalece no século XIX: o Movimento Feminista. Esse movimento novo é esperançoso, pois busca pensar o papel das mulheres na sociedade. Para as autoras, “Trata-se, hoje, de um movimento que questiona o papel da mulher na família, no trabalho e na sociedade, luta por uma transformação nas relações humanas e pela extinção das relações baseadas na discriminação social”. (COSTA; SARDENBER, 2008 p.29).

No entanto, nas duas primeiras ondas do Movimento Feminista as mulheres negras não se sentiam representadas. Elas sofriam machismo dentro do movimento negro e racismo dentro do movimento feminista. Sueli Carneiro é um dos grandes nomes de representação das mulheres negras que buscou enegrecer o movimento feminista. Segundo Carneiro (2003), os problemas das questões de gênero é ampliada pela questão da raça.

Ao perceber a solidão em que se encontrava em suas questões mais íntimas, a mulher negra seguiu envolvida nas lutas dos movimentos feministas e populares, mas estabeleceu para si uma frente de luta própria de combate ao racismo e a discriminação, através de encontros,

fóruns e agendas programadas. Essa agenda diz respeito a temas tais como: trabalho, educação, saúde e violência. O movimento feminista negro contribuiu para incluir as questões de gênero na agenda pública, tendo como objetivo principal, acabar com a desigualdade entre homens e mulheres. Políticas públicas voltadas para o combate da discriminação racial possibilitará que as mulheres negras sejam valorizadas no mercado de trabalho, nos centros acadêmicos, político, e em todas as esferas da sociedade em que ela deseje adentrar.

Considerações Processuais

Levar o protagonismo de mulheres negras para o espaço da sala de aula é uma das formas de combater a discriminação racial e de gênero. Trabalhar a construção histórica de conceitos tais como: raça, racismo, sexismo, discriminação e gênero contribuirá para a reflexão dos discentes acerca da construção da história das mulheres negras, possibilitando mudança de postura frente a situações de racismo e sexismo.

Ao inserir no ensino de história do Brasil República práticas pedagógicas voltadas para história das mulheres negras, problematizando suas lutas e papéis assumidos nessa temporalidade, os/as docentes estarão promovendo a igualdade racial e de gênero. Os meninos e meninas se reconhecerão nessas histórias, muitas vezes refletindo o seu modo de vida, de suas mães, tias e avós e outras mulheres.

Contemplar no ensino de história vozes ausentes como mulheres, indígenas, homossexuais e outros grupos minoritizados é apresentar um currículo para as diferenças. Esse é um exercício constante, um tempo de longa duração. Portanto, é preciso caminhar para uma educação das relações étnico-raciais. O primeiro passo é reconhecer que somos um país racista, o segundo é perceber que as diversidades não podem se tornar sinônimo de desigualdade e que, acima de tudo, não somos superiores a ninguém.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 2016.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. D.O.U de 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana**. Brasília: SECADI, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações- Étnico Raciais**. Brasília: SEDAD, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento. Estudos avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez., 2003.

COSTA, Ana Alice Alcântara; SARDENBERG, Cecília Maria B. (Org). **O Feminismo do Brasil: Reflexões Teóricas e Perspectivas**. Salvador: UFBA / Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.

SCOTT, Joan. **Gênero**: Uma categoria útil para análise histórica. *Educação & Realidade*, v.15, n.2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

EIXO TEMÁTICO 2: Modalidades de Ensino e debates étnico-raciais

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: PRODUÇÃO DE MATERIAL ESPECÍFICO E DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA PATAXÓ ALDEIA VELHA

AUTOR: ANGELO PATAXÓ - SANTOS DO CARMO (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: O presente trabalho tem a finalidade de socializar sobre a produção do material específico e diferenciado, intitulado Inventário de boas práticas interculturais, o qual está sendo objeto de pesquisa no PPGER tendo como campo de estudos a comunidade da Escola Indígena Pataxó Aldeia Velha a partir das práticas pedagógicas e estudos dos professores das formações das licenciaturas interculturais. Os referenciais teóricos foram as reflexões a partir das leituras da disciplina Políticas Públicas e Relações Étnicos Raciais, bem como outros textos e a própria experiência no movimento da educação escolar indígena nos últimos anos o qual nos auxiliaram na escrita para a feitura do projeto apresentado ao PPGER.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena e Licenciatura Intercultural.

Introdução

Sendo os princípios da Educação Escolar Indígena garantir o direito a uma educação diferenciada respeitando e valorizando suas línguas, cultura, costumes, crenças e tradições, bem como seus próprios processos de ensino e aprendizagem, *“porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não- indígena”*. (RCNEI, 2005, p. 25).

Essa luta contínua de uma educação escolar diferenciada na qual consiste em sistematizar os projetos societários das comunidades, instrumentalizando como uma ferramenta de luta e conquista vem sendo uma luta constante do Povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia. Neste contexto de conquista a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, Lei nº 9.394/96) tem dois artigos sobre a Educação Escolar Indígena, a qual aponta que:

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas; § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996. p. 26).

Metodologia

Conversa com professores e lideranças para conhecer de forma mais empírica, aplicação de um questionário/entrevista. Leitura e pesquisa dos trabalhos e monografias produzidos pelos licenciados das licenciaturas interculturais, leitura do PPP da escola. Observação de suas práticas pedagógicas, relatório de campo - após a coleta de informações sistematizaremos de forma lúdica em formato de livro didático.

Discussões

Essa luta contínua de uma educação escolar diferenciada na qual consiste em sistematizar os projetos societários das comunidades, instrumentalizando como uma ferramenta de luta e conquista vem sendo uma luta constante do Povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia. Uma das principais conquistas foi o Magistério Indígena¹: o curso para conclusão do Ensino Médio destinados aos professores indígenas que estavam em sala de aula. O resultado de inúmeras monografias em sua maioria relatando a história e cultura dos povos indígenas da Bahia foi a publicação de livros didáticos para serem usados em sala de aula.

A partir dessa experiência outros materiais foram produzidos ao longo do tempo tais como: Uma História de Resistência Pataxó (2007) Inventário Cultural Pataxó: tradições do Povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia (2011), dentre outros. Esses materiais atualmente auxiliam os professores em sala de aula, contudo, em sua maioria são materiais fragmentados e de forma geral do povo Pataxó. Não necessariamente material educacional voltado para a sala de aula em sua efetiva prática no processo de ensino e aprendizagem. Há um desafio de construir material como estratégia de ensino de história e cultura indígena na escola.

Através do Prolind inicia-se uma parceria de sucesso entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Ministério da Educação (MEC) e 14 etnias indígenas resultou em uma conquista inédita e de valor histórico para o estado da Bahia: o curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena. Assim, fica instaurada a primeira turma de Licenciatura Intercultural no Estado da Bahia. Composta por 14 Etnias e 108 alunos divididos nos Campus X em Teixeira de Freitas e no Campus VIII em Paulo Afonso. Tendo sua aula inaugural em 28 de novembro de 2008. Os Pataxó do Extremo Sul tiveram uma expressiva participação.

Em 2010, o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia – IFBA - campus Porto Seguro abre processo seletivo para a Licenciatura Intercultural preenchendo 80 vagas para os Povos indígenas Pataxó, Pataxó Hã hã hãe e Tupinambá. Essa primeira turma finalizou no ano de 2018 e no mesmo ano iniciaram a segunda turma.

Os Pataxó também começam a fazer Licenciaturas Intercultural na UFMG; vale lembrar que a primeira turma iniciou sua formação universitária em 2006, financiada pelo programa das Licenciaturas (Prolind) do MEC. Sua experiência funcionou como uma espécie de piloto para a

criação de uma nova Licenciatura na Faculdade de Educação (FaE), com entrada regular de 35 alunos indígenas por ano, por meio do Reuni. Percebemos a dificuldade nos programas em relação ao andamento dos cursos, estes demoram o dobro de tempo em relação a UFMG que já tornou o curso regular. Dai a necessidade de transformarmos programas em políticas públicas efetivas.

Isso abre um leque para os indígenas ingressarem na universidade, sendo uma conquista iniciada com o movimento indígena pelos nossos anciãos e lideranças. Um dos principais objetivos é construir projetos societários das comunidades, sistematizar os conhecimentos tradicionais em conhecimento científico, bem como produzir material didático diferenciado dentre outros para uso em sala de aula. As licenciaturas interculturais vêm fazendo uma reflexão na práxis pedagógica uma provocação e atuação entre os conhecimentos científicos e tradicionais.

Resultado

Com o presente trabalho temos o desafio de construir material didático da história e cultura da aldeia velha, proporcionando aos alunos uma melhor compreensão de sua realidade, entendemos que devemos primeiro conhecer a nossa realidade, partindo deste princípio para as demais realidades do povo Pataxó e até mesmo de outras etnias.

Vale lembrar que muitas dessas práticas já vêm sendo realizadas pela escola o que pretendemos é sistematizar e organizar de forma mais didática para melhorar no auxílio do processo de ensino e aprendizagem

Conclusão

Esperamos que a partir da presente pesquisa possamos contribuir na educação escolar indígena dessa escola. Sistematizando e dando visibilidade as várias experiências exitosas que essa escola vem fazendo numa educação escolar, específica, diferenciada, intercultural e comunitária tais como: Intercâmbio, Músicas, Jogos Infante Juvenil, Mito de Criação, Pinturas Corporais e Faciais, uso das plantas medicinais, os causos contados pelos anciãos e anciãs.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida: Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano – Gersem Baniwa. **II Fórum Internacional da Temática Indígena**. Pelotas, 2012.

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

_____. Decreto 6.861/2009. Brasília, 2009.

_____. IBGE. **Censo Demográfico**. Brasília, 2010.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96**. Brasília, 1996.

_____. **Professores Indígenas, Povo Pataxó. Leituras Pataxó; Raízes e Vivências do Povo Pataxó nas Escolas**. Salvador, MEC/FNDE/SEC/SUDEB, 2005.

- _____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, 2005.
- _____. **Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1999.
- _____. **Resolução 10 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2012.
- _____. **Uma História de Resistência Pataxó (org.) Professores Pataxó do Extremo Sul da Bahia**. Salvador: Associação Nacional Indigenista. CESE, MEC 2007.

INSTITUTO TRIBOS JOVENS – ITJ. **Inventário Cultural Pataxó**: Tradições do Povo Pataxó do Extremo Sul da Bahia: Atxohã/Instituto Tribos Jovens (ITJ), 2011.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KR ENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotó Maior; RAMOS, Elisa Urbano; PATAXO, Taquary (Genilson dos Santos de Jesus). Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, 2019.

UMA DISCUSSÃO INTERDISCIPLINAR ACERCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS ESCOLAS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS EM COROA VERMELHA

AUTORA: JODILCE PEREIRA DOS SANTOS (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Essa comunicação oral se propõe a promover uma discussão interdisciplinar acerca das relações étnico-raciais nas escolas indígenas e não-indígenas, em particular aquelas localizadas no aldeamento em Coroa Vermelha, na cidade de Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia. Pretendo como abertura usar a história oral para compreender as distintas histórias indígenas e afro-brasileiras a partir da ausência de um currículo GOMES (2005) que seja capaz de respeitar as memórias JECUPÉ (1998) e fortalecer as singularidades identitárias e não só incorporar o saber acadêmico, mas dessa forma cooperar na formação de cidadãos conscienciosos. Colaborar para combater uma subalternidade SPIVAK (2010) criada pelos europeus, QUIJANO (2005) contribuindo para as ações e interações do cotidiano e do espaço escolar.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Afrodescendente; Indígena; interdisciplinaridade.

Introdução

Neste estudo anseio colaborar para o processo de ensino e aprendizagem do dispositivo educativo, com a finalidade de trazer uma discussão interdisciplinar acerca das relações étnico-racial nas escolas indígenas e não-indígenas em particular aquelas localizadas no aldeamento em Coroa Vermelha, na cidade de Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia.

Tendo por objetivo minimizar todo o processo de subalternização SPIVAK (2010), imposta pelos europeus QUIJANO (2005) por meio do livro didático, partindo da ausência de um currículo totalmente eurocentrizado na tentativa de descolonizar o currículo GOMES (2005), valendo-se deste argumento perceber que é fundamental desenvolver a interdisciplinaridade das relações étnico-racial no Ensino Fundamental II desafiando toda a historicidade através da oralidade, partindo das memórias do indivíduo JECUPÉ (1998), neste contexto muitos são jovens e sempre estão visando uma discussão entre igualdade e diferença em uma comunidade escolar indígena ou não indígena.

Metodologia

O presente estudo foi realizado na Escola Municipal Victurino da Purificação Figueirêdo, localizada na Rua Braúna S/N, no aldeamento em Coroa Vermelha, na cidade de Santa Cruz Cabrália, no extremo sul da Bahia e incide em uma pesquisa onde se pretende como abertura usar a história oral para compreender as distintas histórias indígenas e afro-brasileiras.

A partir da ausência de um currículo que seja capaz de respeitar as memórias e fortalecer as singularidades identitárias e não só incorporar o saber acadêmico, incentivar as discussões através de palestras, debates, minicurso e dessa forma cooperar na formação de cidadãos conscienciosos, colaborando deste modo para combater uma subalternidade criada pelos

européus e registrada nos livros didáticos, contribuindo para as ações e interações do cotidiano e do espaço escolar. Assim sendo, foi utilizada a pesquisa documental de caráter quantitativo a partir das matrículas realizadas na Escola Municipal Victurino da Purificação Figueirêdo para o levantamento de dados referentes à identidade dos estudantes.

Discussão e resultados

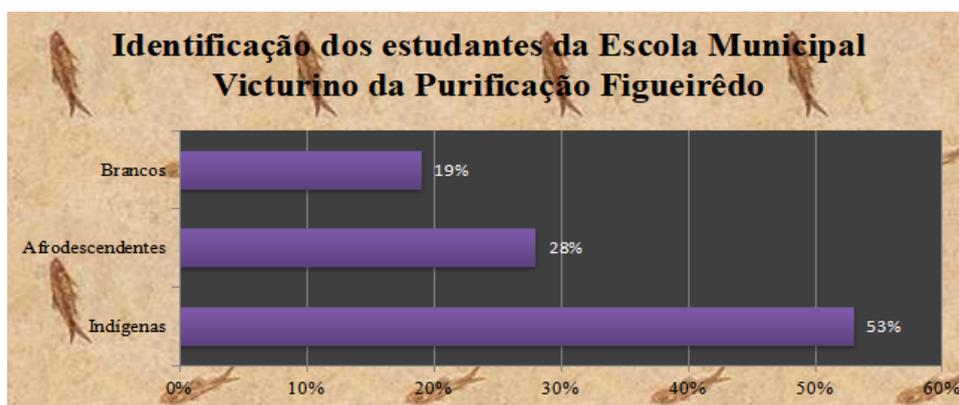
Fazendo uso deste exercício mediante as discussões, este estudo busca conversar, conhecer e pesquisar como se dá as relações étnico-raciais nas escolas públicas municipais no Aldeamento Coroa Vermelha, almejando desta maneira cooperar, apresentar e descrever uma realidade através da história oral fortemente vivida em nossa sociedade relacionado as (in)visibilidades e memórias de grupos sociais, como também do povo indígena Pataxó.

Sabemos que permanecer em leis não é o suficiente, mas é necessário estar inserido como registro no Projeto Político Pedagógico escolar como mais uma indicação curricular apresentada aos professores, à discussão sobre as diferenças e de maneira especial, sobre os assuntos voltados para as relações étnico-raciais.

Partindo desse pressuposto a aplicabilidade da Lei nº 10.639 /2003 e, em seguida, pela Lei nº 11.645/2008, só poderá ser praticada na escola pela sensibilização e compromisso dos professores quanto à estrutura do saber acerca desta emergência do respeito às diferenças étnicas existentes na escola.

Levando em consideração que existe um contexto de desenvolvimento de uma consciência social, passa-se a existir então a “obrigação” de apreender os apropriados significados conferidos quanto às relações étnico-raciais, complementares dos currículos a partir da Lei nº 10.639 /2003 e, em seguida, pela Lei nº 11.645/2008, que altera o Artigo 26 da LDB (Lei nº 9.394/96) ao alocar de forma imprescindível o ensino da história da África e da civilização afro-brasileira e autóctone nos currículos da educação fundamental brasileira.

Com base nos levantamentos realizados a partir do sistema de matrícula acerca da identidade dos estudantes de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental II no ano de 2014 a 2016, foi possível constatar que os estudantes em sua maioria são indígenas totalizando uma porcentagem de 53% (cinquenta e três por cento), afrodescendentes totalizaram 28% (vinte e oito por cento) e 19% (dezenove por cento) de estudantes brancos. Com base nesta pesquisa obteve-se os seguintes resultados:



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de matrículas de 2014 a 2016 da Escola Municipal Victurino da Purificação Figueirêdo.

Conclusões

Em virtude dos argumentos aqui apresentados, este estudo não quer e nem tem a intenção de encerrar a pesquisa sobre o tema, mas consiste em atentar para que independente da percepção humana haja uma reflexão e valorização dos grupos étnicos e suas relações nas suas especificidades, bem como nas suas singularidades.

Desta maneira essa relação não se esgota por aqui, mas possibilita discussões da temática dialógica entre homem-raça-povo-cultura-etnia-sociedade-memórias, as quais estão emaranhadas na vida humana de modo paradoxal, cujo intuito é pensar e colaborar para fortalecer e afirmar a cultura, os costumes e as crenças. Espera-se que demonstrando a militância de um sujeito histórico [neste caso, o indígena Pataxó] com seus saberes imateriais e memórias através da ancestralidade dentro do seu âmbito “social” se reconheça o seu grande valor que é ímpar e único, bem como tem seus significados específicos pelos quais a cultura se constrói e é construída no seu dia-a-dia.

Levando em consideração que não se tem respostas para todas as inquietações, esta pesquisa busca incentivar o exercício da reflexão e questionamentos quanto às relações étnico-raciais de modo que ela aconteça realmente no ambiente escolar e seja inserido no Projeto Político Pedagógico escolar e que nas discussões as ponderações apareçam e sejam praticadas concedendo a importância da História enquanto ciência, da história e cultura de um povo, da educação, da diferença.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_em_baixa_site.pdf> Acesso em 27 de agosto de 2019.
- BRITTO, E. P. P. E. (2018). **A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e o projeto universidade nova: como ficam as licenciaturas?** *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.18, n.3, p.1003-1024, set./ dez. 2018. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i3.7779>
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: GOMES, Nilma Lino (org) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra de mil povos: história indígena contada por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

MUNDURUKU, Daniel (2004). **Visões de ontem, hoje e amanhã: é hora de ler as palavras**. Prefácio. In: POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global.

O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142

SILVA, Petronilha B. G. e. **Diversidade étnico-racial e currículos escolares** – dilemas e possibilidades. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993.

EIXO TEMÁTICO 3: Políticas de saúde, trabalho e cultura: olhares interseccionais

ALUNOS NEGROS DO COLEGIO MUNICIPAL PROFESSORA NAIR SAMBRANO BEZERRA EM SANTA CRUZ CABRÁLIA-BA: MARCADOS PARA REPROVAR?

AUTOR: ADSON RODRIGUES DE OLIVEIRA (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Este projeto tem o intuito de apresentar uma proposta de investigação sobre o tema “Reprovação Escolar”, uma triste realidade de alunos negros do Colégio Professora Nair Sambrano Bezerra. Esse colégio está localizado no bairro Campinho na cidade de Santa Cruz Cabralia – BA e atende a alunos também de outros bairros periféricos da cidade. Hoje o colégio atende a 720 alunos sendo 80% negros. O projeto pretende através de uma revisão bibliográfica, Paulo Freire, Jorge Larosa, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, além de um estudo da Lei 9.394/96 LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente no item avaliação e Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, propor uma mudança nos instrumentos de avaliação, bem como uma revisão do PPP- Projeto Político Pedagógico da escola, com vistas a entender o porquê de os alunos que mais são reprovados serem negros. Para isso, se apresenta como uma pesquisa-ação, sendo executado dentro da própria unidade escolar. Relacionado à linha de pesquisa “Relações ético-raciais, Interculturalidade e processos de ensino e aprendizagem”, tem o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, bem como elevar o índice de aprovação desses alunos negros.

Palavras-chave: Alunos Negros; Reprovação; Avaliação.

Introdução

Atuo como coordenador pedagógico na escola Professora Nair Sambrano e posso constatar que parte dos educadores que lá trabalham acreditam que a meritocracia é um bom sistema de avaliação. Nele, o mérito é a principal nota de corte, ou seja, quem tem mais mérito é mais premiado e recebe uma avaliação melhor, sem analisar a realidade social, econômica e cultural dos alunos. Sem levar em consideração as salas de aula superlotadas, em média 38 alunos por turma, nestas inviabilizando o atendimento individualizado, a aprendizagem, a avaliação e a interação professor-aluno e aluno-aluno. A estrutura da escola parece uma “antessala da prisão”, grades nos corredores separam as salas de aula do restante da unidade escolar, bloqueando também portas e janela da coordenação, secretaria, direção e de espaços pedagógicos como biblioteca e sala de vídeo.

Essa situação é consequência de um sistema eurocêntrico, que não leva em consideração o fato de não ser o mérito o único fator que define o sucesso ou o fracasso na escola, mas uma série de situações que englobam problemas mais complexos que estão presentes nas sociedades. Não podemos esquecer que o Brasil é um país estruturalmente racista e que não trabalha a questão étnico-racial nas escolas, à despeito da legislação e da caminhada da luta do Movimento Negro.

Muitos alunos negros que apresentam baixo desempenho têm dificuldades ocasionadas por problemas familiares e sociais. Há uma ideia comum de que as pessoas nascem inteligentes ou não. Mas isso não é verdade. Elas são fruto do contexto em que estão inseridas. A escola deve buscar promover a equidade de todos os alunos independente de sua cor ou classe social, dando mais aos que precisam mais. Em termos de esforço pedagógico, é preciso investir mais nos alunos com baixo desempenho para que todos tenham as mesmas oportunidades. Somente a partir do momento em que isso acontecer poderá se falar de mérito.

Foi analisando essa situação, que este projeto propõe a formação de professores em serviço, a fim de avaliarmos o sistema de avaliação da escola e criarmos um novo instrumento que leva em consideração a igualdade de direitos e contexto que o aluno está inserido.

Através de uma pesquisa bibliográfica pretendendo entender como funciona a reprovação escolar para os alunos negros e a implementação da Lei 10.639/03 no PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio que será revisado durante o desenvolvimento do projeto.

Método e material

Este projeto traz além de uma revisão bibliográfica, com base nos escritos e teóricos, busca à inserção de um novo instrumento de avaliação e também um outro olhar para/com os alunos negros por meio de um projeto de formação continuada em serviço com os professores, inicialmente com os sete professores de Linguagens e Exatas que são os que mais reprovam, do turno diurno.

Este processo se dará através de diálogos pedagógicos, espaço já desenvolvido na escola que propõe refletir sobre diversos temas relacionados à Educação, proporcionando o entendimento da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, podendo ser ampliado posteriormente para outros professores, uma vez, que na condição de coordenador pedagógico tenho a função de realizar formação em serviço e no plano de ação da escola está previsto a revisão do PPP – Projeto Político Pedagógico e da matriz curricular, possibilitando uma discussão a respeito das questões étnico-raciais, do sistema de avaliação e sua relação com o alto índice de reprovação escolar que afetam os alunos, especialmente os alunos negros desta unidade de ensino, em uma perspectiva de transformação desta realidade.

Discussão e resultados

Com o desenvolvimento do projeto, será realizado uma revisão no PPP – Projeto Político Pedagógico da escola no item avaliação e currículo, acrescentando conteúdos significativos voltados para as relações étnico-raciais. Proporcionarei junto aos professores da escola, durante a jornada pedagógica de 2020, um encontro em formato de oficina sobre avaliação e

sua importância no desenvolvimento do aluno, lembrando os pontos sobre avaliação considerados importantes por Cipriano Carlos Luckesi, professor de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia:

- Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico)
- Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);
- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

Espera-se ao final da execução do projeto-intervenção que os professores do Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Professora Nair Sambrano Bezerra da cidade de Santa Cruz Cabralia, passem a avaliar os alunos com um conhecimento prévio, com uma mudança de critérios e com justiça, melhorando o índice de aprovação do colégio e possibilitando maior sucesso escolar para os alunos negros atendidos na escola.

Conclusão

Para concluindo afirmo que a importância desse projeto está em trazer possíveis transformações nas relações entre professor e aluno e no sistema de avaliação usado pelos professores, a partir de uma proposta de intervenção nas práticas de avaliação e instrumentos utilizados pelos mesmos.

Proponho uma reflexão e também uma formação em serviço mais ampla a respeito desse sistema de avaliação e refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem tradicionais, responsáveis pela formação de indivíduos excluídos e cidadãos brasileiros preconceituosos, racistas e etnocêntricos em suas relações pessoais e sociais.

A pesquisa também se aprofundará no assunto por meio de teóricos que se dedicaram ao tema, com o objetivo de mudar as práticas avaliativas excludentes da escola, proporcionando, através dos espaços formativos, a construção do senso crítico e reflexivo dos professores envolvidos, tentando reverter o quadro de repetência e conseqüentemente melhorar a autoestima dos alunos negros.

Referências

BÜHLER, Caren. **O professor como mediador nas relações entre aluno e a realidade.** Organização do Trabalho Pedagógico. Organização Ana Jamila Acosta, Canoas: Ed ULBRA, 2007.

NOVAKOSKI, Hermes José. **Reprovação escolar.** Disponível em: http://br.geocities.com/hermes_filosofia/reprovacao Acesso em: 03 Dez 2007.

- ROSA, Jorge La. **Psicologia da Educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- SILVA, Mauro A. **Reprovação escolar é covardia**. Coordenação Grêmio SER Sudeste. Disponível em: <http://www.geocities.com/coepdeolho/COE02502.htm> Acesso em: 03 Dez 2007.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

MENINAS NEGRAS E A MATERNIDADE: COMO A EDUCAÇÃO PODE CONTRIBUIR COM A DIMINUIÇÃO DAS DESIGUALDADES.

AUTORA: LIZIANE SILVA RODRIGUES (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: A preocupação básica deste estudo é refletir sobre a situação vivenciada pelas meninas negras que estão passando pela maternidade, e como a educação pode contribuir na diminuição das desigualdades enfrentadas pelas mesmas. Procurando enfatizar a necessidade da criação de uma educação escolar que contribua para uma efetiva construção, compreensão e valorização da diversidade étnica, cultural e econômica, no meio em que se vive. Respeitando e valorizando o espaço da mulher na sociedade. Efetivando a permanência dessas meninas no espaço escolar, a fim de contribuir para uma prática educativa pautada no acolhimento, no respeito e valorização das particularidades, na tentativa de informar e formar cidadãos mais conscientes que respeitem as diferenças e saibam da sua importância e valor na construção da sociedade atual.

Palavras-chave: Meninas negras. Maternidade. Desigualdades. Educação.

Introdução

Este estudo tem por objetivo principal promover reflexões sobre como a educação pode contribuir com a diminuição das desigualdades vivenciadas pelas meninas negras durante a maternidade. A pesquisa está sendo realizada com alunas das turmas de 8º e 9º ano do Educandário Pero Vaz de Caminha escola municipal situada em bairro periférico. Que por consequência da situação de vulnerabilidade ao qual estão sujeitas, proporcionada pelas condições econômicas e pela discriminação social, e racial, tem contribuído para o aumento dos índices de gravidez precoce no bairro. Segundo dados da UNFPA, (2013): “considerando as características do contexto de desenvolvimento do Brasil, a taxa de natalidade entre adolescentes é alta, prevalecendo maiores índices entre as adolescentes negras, pobres e com menor escolaridade”. Assim, discutir como a educação pode contribuir para a diminuição das desigualdades sofridas por essas meninas, torna-se de fundamental importância para repensar a prática educativa desenvolvida. Visando trazer implicações às relações, ao significado e à identidade de cada pessoa e de cada lugar a partir das práticas sociais.

Neste contexto, essa pesquisa visa refletir sobre a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento completo dessas meninas, numa perspectiva que contemple além da dimensão econômica, as dimensões afetivas e culturais, que trazem implicações às relações, ao significado e à identidade de cada uma a partir do seu lugar, a partir das práticas sociais.

Métodos e Material

A pesquisa terá caráter empírico-bibliográfico. Na parte teórica da mesma, será feito o levantamento bibliográfico relativo à gravidez na adolescência, feminismo negro, masculinidades, representações sociais, relações étnico-raciais, o lugar geográfico, o papel da

escola, acesso a educação e educação para a cidadania. No que se refere ao trabalho empírico, à pesquisa será realizada no Educandário Pero Vaz de Caminha, escola da rede municipal de ensino, situada em bairro periférico do município de Porto Seguro - BA. Nas turmas de 8º e 9º ano vespertino do Ensino Fundamental II. A pesquisa terá caráter qualitativo e não será baseada no critério numérico para garantir sua representatividade, será realizada através de amostra não probabilística intencional. Desse modo, a amostra representará um número de pessoas escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas representam para o tema da pesquisa. Segundo Thiollent *apud* Kaercher (2003, p. 86) “o princípio da intencionalidade é adequado no contexto da pesquisa social com ênfase nos aspectos qualitativos”. A análise dos dados coletados será realizada com base no método de análise dialético. A partir desse método serão estabelecidas conexões, mediações e contradições visando compreender a situação vivenciada pelas meninas negras gestantes e a importância da educação para diminuir as desigualdades vivenciadas por elas.

Como produto final será desenvolvido um documento com diretrizes sobre a gravidez na adolescência e como a educação escolar pode contribuir com a diminuição das desigualdades vivenciadas pelas alunas negras que estão passando pela maternidade; Além da realização de uma oficina com os profissionais da escola para explicação e divulgação das diretrizes.

Discussão e Resultados

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei nº 8.069/90.) define a adolescência como o período dos 12 e 18 anos incompletos. “[...], idades que a Organização Mundial de Saúde (OMS) categoriza como de ocorrência da ‘gravidez na adolescência’”. (SANTOS, 2017 p. 15). Gravidez não planejada e desejada. Que “só pode ser compreendida a partir de contextos sociais, culturais, econômicos e subjetivos, que determinam características, comportamentos e opções de vida tanto individuais como coletivas”. (SANTOS, 2017 p.15). A situação por que passam as meninas negras gestantes e pobres é ainda mais grave, pois: “As categorizações de raça, classe, gênero e sexualidade são sistemas de relações de poder. Elas funcionam como hierarquias nas quais grupos exercem poder, asseguram posições de dominação e interferem diretamente na distribuição dos recursos materiais e não materiais valorizados”. (MEDEIROS, 2019, p 87). As meninas negras além de sofrer com os problemas de uma gravidez precoce, com as questões sociais e econômicas, sofrem também com o racismo. Que segundo Munanga é “um racismo latente na cultura, nas instituições e no cotidiano das relações entre os seres humanos”. (KON, 2017, p.33) Esse racismo deve ser analisado a partir das relações de poder praticadas pelos grupos sociais. Pois, as desigualdades proporcionadas, pelo mesmo, trazem sérios prejuízos para as meninas negras que estão passando pela maternidade, contribuindo para que elas desenvolvam em si o sentimento de abandono, de que

está à margem da sociedade e sem forças para lutar por um futuro melhor com mais igualdade. Para isso, é preciso conceber-se como sujeitos atuantes e conscientes na sociedade. Valorizando-se e aprendendo a lidar com a realidade própria da maternidade, para que segundo Gomes (2005, p.41) ela consiga se opor a tudo aquilo que a oprime e exclui. Entender-se como sujeito importante, de forma que a sua ação possa inserir na escola e na sociedade.

“O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade [...]”. (SILVA, 2007, p.490). Buscando uma abordagem interseccional, onde “[...] a política de melhoria do aproveitamento escolar não poderia estar prioritariamente centrada na escola, [...]. Deveria buscar identificar as relações entre as disparidades nos índices de aproveitamento escolar e o contexto de vida dos alunos”. (MEDEIROS, 2019, p.96). Claro que sentimentos e percepções de superioridade, inferioridade, relações de imposição e de submissão não se constroem nem única, muito menos primeiramente nas escolas. (SILVA, 2007, p 496), porém, a participação da jovem negra gestante na escola exige a valorização do espaço em que ela vive, a fim de considerar a complexidade de sua ação, suas representações como um sujeito histórico, bem como seu direito de socialização que se torna efetivo ao apropria-se do conhecimento e valores desenvolvidos socialmente, conscientizando-se da realidade da qual participa. Pensar na diversidade racial e social vivenciada pela nossa sociedade pode contribuir para a mudança de padrão e para o desenvolvimento de todos, pois, “o desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar (...), nos tornar incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial”. (SILVA, 2007, p.501). Geralmente, “[...] a gravidez na adolescência não ocorre em um vácuo, mas é consequência de um conjunto de fatores interligados como pobreza generalizada, aceitação do casamento precoce pelas comunidades e famílias, e esforços insuficientes para manter as meninas na escola”. (UNFPA- 2013, p.8). “A gravidez precoce reflete a impotência, pobreza e pressões - de parceiros, colegas, famílias e comunidades. E, em muitos casos, é resultado de violência ou coerção sexual. Meninas que têm pouca autonomia têm pouco a dizer sobre se ou quando engravidam”. (UNFPA, 2013-p.9).

A situação experimentada por essas meninas que moram em uma área considerada de risco, e que vivem desde cedo com problemas como a marginalidade, o tráfico de drogas, a prostituição infantil e juvenil e a violência, a falta de estrutura familiar, problemas econômicos, sociais e racismo, precisa ser foco de análise e investigação, pois essa situação vivenciada no seu cotidiano traz serias consequências para a vida das jovens. Neste contexto, a criação de políticas públicas se faz necessária para fazer cumprir na educação o seu papel primordial, que segundo Freire (1983) é humanizar o homem em uma ação consciente, com intuito de transformar o mundo. Sendo o espaço da escola próprio para a diminuição das desigualdades.

Assim, “[...], a educação, funciona politicamente e é intimamente imbricado no gerenciamento prático dos problemas sociais e políticos”. (BALL, 2006, p.18). Educar torna-se uma ação política, e deve ser pensada em prol do coletivo, pois, “tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, [...], entre outros”. (SILVA, 2007). E “para superar a tudo isto, precisamos ultrapassar estereótipos, extinguir preconceitos [...]”. (SILVA, 2007, p.8). Para melhor oferecer condições iguais de inserção das meninas negras gestantes na sociedade. Ai entra o papel da escola como um lugar que irá acolher e oferecer a essas garotas a possibilidade de enfrentar essa situação, permanecerem e crescerem nos estudos, possibilitando uma melhoria de vida para ela e para o seu filho.

A prática pedagógica deve se fundamentar em princípios que garantam uma educação de qualidade, respeitando a diversidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos discentes e buscando superar os obstáculos a fim de efetivar uma prática transformadora. “Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção critica na realidade”. (FREIRE, 1983, p.19). Ainda segundo Freire (1983), a educação só tem sentido, se o educar acontecer visando à prática da liberdade, educar para a construção de conhecimento formação e exposição de ideias. Ou seja, a educação deve respeitar as particularidades, sociais, culturais e individuais de cada um. Constituindo em uma atividade critica e igualitária. Freire (1983) afirma que, neste processo, todos os envolvidos são sujeitos ativos capazes de intervir na realidade. Silva (2007, p.490) afirma que: “A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, [...] empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnicos raciais e sociais”.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) – PCNs: As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedade têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com ele estabelecerem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo. (BRASIL, p.110). Assim, se sentir como parte integrante e importante do lugar, possibilita um efetivo desenvolvimento cognitivo e intelectual, além da valorização do seu gênero, raça e classe social. Neste contexto, a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Freire (1983), afirma que: Como um processo de relações dialéticas e práticas transformadoras deve ser a educação. O homem é um ser histórico-cultural na medida em que, se encontram numa relação permanente, transformando o mundo, e sofrendo os efeitos de sua própria transformação. Dessa forma, cabe à educação, oferecer condições para que todos possam ser inseridos igualmente na sociedade, valorizando as características próprias de cada raça e etnia. Só assim, torna-se possível, propiciar o

conhecimento de elementos da realidade vivenciada e contribuir para que a educação seja plural e coletiva.

Conclusões

Diante do exposto, conclui-se que a educação deve contribuir com a diminuição das desigualdades, respeitando e valorizando as diferenças. A educação escolar na forma que vem sendo aplicada permanece frágil, diante das transformações e evoluções da sociedade, e a mesma não pode contribuir, com o aumento das desigualdades e exclusão social e racial. Estratégias precisam ser pensadas e construídas no intuito de acolher essas meninas, informar e formar cidadãs mais conscientes da sua importância e valor na construção da sociedade atual. Visando incluir efetivamente essas jovens alunas mães, no processo de ensino aprendizagem, contribuindo para o seu desenvolvimento social e educacional, sua inserção no mercado de trabalho, e para que a faça perceber como parte importante e integrante da sociedade.

Referências

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, s.l., v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

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

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, Nilma Lino (org) **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

KAERCHER, Nestor André. **Metodologia ou... Correções de Rumo**. In: _____. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul - RS, EDUNISC, 2003.

MEDEIROS, Rogério de Souza. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos in PIRES, Roberto Rocha C. (org.). **Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2019.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz Kon; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Org). **O Racismo e o Negro no Brasil. Questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTOS, Benedito Rodrigues do; MAGALHÃES, Daniella Rocha; MORA, Gabriela Goulart; CUNHA, Ana. **Gravidez na Adolescência no Brasil: Vozes de Meninas e de Especialistas**. Brasília: INDICA, 2017.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. **Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, ano XXX, 63, p. 489-506, set/dez, 2007.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - UNFPA. **Situação da População Mundial 2013. Maternidade precoce:** enfrentando o desafio da gravidez na adolescência. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2013.pdf>>. Acesso em: 01/10/2019.

OUTROS CAMINHARAM ONDE EU CAMINHO: ESCRAVIDÃO E ENSINO DE HISTÓRIA NO LITORAL SUL DA BAHIA, BELMONTE

AUTORA: JAMILLY BISPO LAUREANO (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: A tentativa de reconstrução das vivências dos escravizados na Vila de Belmonte vem acompanhada de questionamentos envolvendo diretamente a vida de mulheres, homens, jovens e crianças belmontenses, oportunizando um conhecimento da própria identidade afro-brasileira. Neste sentido, este trabalho objetiva refletir sobre as possibilidades do uso de fontes históricas como documentos de óbitos e batismo, da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo da Vila de Belmonte (1867 à 1888), como um recurso didático no ensino de história em sala de aula, tendo como temática a escravidão.

Palavras-chave. Escravidão. Ensino. História. Belmonte.

No dia 10/03/1870, o senhor Manoel Domingues Mendes levou à pia batismal o primeiro filho da escravizada Martinha, o menor José de um mês e meio, tendo como padrinho o Senhor Gonçalo Mendes e madrinha o patrocínio de Nossa Senhora do Carmo. Posteriormente, com menos de um ano de diferença, Manoel Domingues Mendes voltou à pia batismal levando mais um filho da escravizada Martinha, possivelmente a mesma escravizada, para batizar a filha de nome Paula com dois meses de vida. Fato este que aconteceu em 10/09/1871, dias antes de ser promulgada a Lei do Ventre Livre. Os padrinhos de Paula foi o casal Cantediano Jose do Carmo e D. Percilina Thereza do Carmo. Os casos narrados apontam para alguns importantes aspectos da vivência dos escravizados da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo - Vila de Belmonte. Infelizmente não foi possível distinguir os lugares sociais que os padrinhos ocupavam na Vila, o que podemos supor é que o fato do senhor Manoel Domingues Mendes ser comerciante pode ter sido um fator crucial para que os filhos da escravizada Martinha recebesse a benção concedida na pia batismal e o que contribuiu para isso provavelmente teria sido o fato de Manoel Domingues residir na zona urbana da Vila de Belmonte. Esse fato possibilitava que Martinha frequentasse a Igreja e mantivesse contatos com outras pessoas e até as convidasse para apadrinhar os seus filhos.

Esses casos nos chamou a atenção para a não repetição dos padrinhos que batizaram os dois filhos da escravizada Martinha. Martinha se utilizara desta estratégia pensando estabelecer vínculos familiares fora dos laços sanguíneos, sabendo que em tal circunstância isto poderia se transformar numa importante via de negociações para conquistas de benefícios sociais dentro da realidade escravocrata.

Segundo Lago, ter um padrinho livre era uma das manobras utilizadas pelos escravizados dentro da sociedade rigidamente hierarquizada e que poucos tinham acesso ao universo dos livres. O sacramento de batismo era um momento importante para a população escravizada e a escolha dos padrinhos tornava-se nesse momento um processo crucial.

A historiografia aponta que as alianças formadas através desse rito religioso traziam toda uma carga hierárquica. Segundo Slenes quando a escolha do padrinho era realizada entre os escravizados, eles geralmente optavam por outro escravizado que tivesse melhores condições, “Os padrinhos escravos davam ao bebê [escravo] recém-batizado, uma toalha, sabonete, camisola (...). Quando o afilhado chegava à idade “de fazer a barba pela primeira vez, seu padrinho presenteava-o com uma navalha, e sua madrinha *comprava* ou fazia uma toalha”, os laços entre padrinhos e afilhados se tornavam uma ligação muito importante de sobrevivência.

A tentativa de reconstrução das vivências dos escravizados na Vila de Belmonte vem acompanhada de questionamentos envolvendo diretamente a vida de mulheres, homens, jovens e crianças belmontenses, oportunizando um conhecimento da própria identidade afro-brasileira. Neste sentido, este trabalho objetiva refletir sobre as possibilidades do uso de fontes históricas como documentos de óbitos e batismo, da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo da Vila de Belmonte (1867 à 1888), como um recurso didático no ensino de história em sala de aula, tendo como temática a escravidão.

Em sala de aula, a partir dessas fontes, pode-se problematizar série de elementos, entre os quais as diferenças de gênero e as práticas de resistências desenvolvidas pela escravidão. Documentos como esses dão visibilidade ao sujeito escravizado e bem utilizado em sala de aula, poderá contribuir para o entendimento da escravidão na Vila de Belmonte e seus reflexos na sociedade local contemporânea possibilitando que o professor de história aproxime os alunos dessa realidade aparentemente distante.

Poucos são os trabalhos que apontam a escravidão de origem africana no Sul da Bahia, território conhecido pela presença majoritária de indígenas. A partir da documentação eclesiástica é possível assinalar a presença de escravizados na região. Segundo Bassanezi (2011) os registros eclesiásticos são fontes populares e imprescindíveis para estes estudos por que muitos dos escravizados, índios, crianças enjeitadas dentre outros também tiveram seus eventos vitais registrados, o nascer, o casar e o morrer. A coleta e análise destes dados possibilitarão compreender a dinâmica social e alguns aspectos da população escravizada nos Oitocentos, na Freguesia de Belmonte.

No litoral Sul da Província a despeito de ser uma terra de índios, há uma presença marcante da população negra e de africanos livres nos Setecentos, como evidencia Cancela (2012) em seus estudos sobre a Capitania de Porto Seguro. De acordo o autor, foi na segunda metade dos Setecentos com as mudanças na administração da Capitania resultando na expulsão dos jesuítas do povoado, que começou o projeto de ocupação território com a criação das Vilas. Belmonte foi criada em 1865, desde então começou seu processo de ocupação e desenvolvimento, envolvendo algumas articulações de sociabilidades entre portugueses, povos indígenas e Africanos que habitavam esse território. No século XIX a população de belmontense

já tinha cor, característica que conseguimos extrair através dos registros de óbito da Freguesia (1872-1888). Percebemos a presença de crioulos, Curibocas, Pardos, Pretos e Cabras. Sob este aspecto será possível analisar em aula de história o convívio interétnico entre indígenas e africanos e seus descendentes que se inserem como peças fundamentais para se compreender a população belmontense.

Como fontes utilizaremos os registros de óbitos da freguesia de Nossa Senhora do Carmo, documentos oficiais do governo provincial, como as correspondências de Juízes, da Câmara municipal, os relatórios dos presidentes da Província e o censo populacional do Império da Bahia de 1872. Como método de trabalho utilizaremos o conceito de História Situado que se insere no campo das Pedagogias Decolonial, pois segundo Carla de Moura o ensino de História Situado é processual e não se apresenta enquanto metodologia, mas como uma ética ao Ensinar História. Ao marcar as posições dos sujeitos nos discursos enunciados em fontes históricas e operar entre as identidades e as diferenças como foco nas relações de poder, essa estratégia ao construir narrativas históricas situadas nos seus locais de fala nas memórias e saberes da sua comunidade, colabora para o empoderamento das alunas e alunos.

A partir desta análise, pretendemos criar caminhos para que as alunas e alunos consigam analisar as fontes históricas partindo do seu campo de conhecimento, sendo proposto assim o fichamento e leitura das fontes, para que os mesmos montem um banco de dados que possibilitem quantificar as informações sobre os escravizados (as), e posteriormente realizar o intercruzamento de dados e de fontes variadas, como proposto por Ginzburg a fim de apurar vestígios das experiências dos escravizados.

Século XXI, o século movido pelo tempo está repleto de informações novas e rápidas, onde a cada segundo pode-se estabelecer novos saberes. O estudo de Ciampi (2006), traz exatamente esta apreensão porque mesmo com toda onda de informações oferecidas pelos diversos meios midiáticos tais como a TV, internet, há uma preocupação de como ensinar história nos tempos atuais e de que forma pensar o papel do professor imerso neste novo tempo, visto que da mesma forma também o ensino de história muda e ao longo do tempo as necessidades de aprender também sofrem alterações.

Um dos nossos compromissos é que esta pesquisa possa construir para com matérias que auxiliem o professor em sala de aula, abarcando a lei 10639/03 que tornou obrigatório o ensino de história da África e cultura afro-brasileira, as vivências dentre outros aspectos das populações afro-brasileiras em todos os níveis de ensino.

No Brasil, historiadores e historiadoras trabalham com documentos eclesiásticos, e registros judiciais para reconstruir trajetórias e montar quebra-cabeças sobre o cotidiano da estrutura escravocrata que envolvia todos os tipos de resistência, tais como estratégias de sobrevivência como àquelas montadas pelos sujeitos escravizados e libertos, na Vila de Belmonte, sobretudo,

para a pequena lavoura de gêneros alimentícios e a luta pela liberdade através das relações familiares estabelecidas e o compadrio. Esta breve descrição mostra a complexidade presente nos documentos e que permitem ao historiador, vasculhar os meandros da escravidão.

Conforme aponta Majô Schwingel o uso de fontes em sala de aula é um debate cada vez mais presente nos cursos de História nas universidades brasileiras. Apesar disso, consideramos a emergência do aperfeiçoamento profissional docente, principalmente na pós-graduação. O autor ressalta a necessidade de uma formação continuada para os professores da rede e defende a autoformação continuada através de um conceito usado por Nóvoa (1992)¹, “que exprime essa necessidade profissional pela busca da qualificação e atualização”. Em se tratando das licenciaturas em História, uma boa parte delas têm o foco na pesquisa ou no conhecimento histórico específico, deixando de lado o preparo pedagógico didático. Esse trabalho tem a preocupação em apontar algumas possibilidades que possam contribuir para que professores utilizem documentos do século XIX no ensino de história compreendendo a participação da mão-de-obra de origem africana no da Sul da Bahia durante o século XIX. Ressaltamos que a pesquisa ainda está em andamento.

Notas

1. Defende que a profissão docente deve tomar como base a aquisição de uma cultura profissional na qual os professores mais experientes têm um papel central na formação dos menos experientes

Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade 2009.

CARVALHO, Leandro. Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasil-eira-africana.htm>. Acesso em: 25/11/2019.

CUNHA, Joceneide; SILVA, Júlio Cláudio da. **História da Cultura Afro-brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE, Tatiane de. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 421-430, 2013.

LAGO, Rafaela Domingos. **Sob os olhos de Deus e dos homens: escravos e parentesco ritual na província do Espírito Santo (1831-1888)**. 2013. 155 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória do Espírito Santo, 2013.

LAUREANO, Jamilly Bispo. **Entre o mundo do trabalho e os ritos sacramentais: A vivência das mulheres e homens escravizados na Vila de Belmonte (1867-1888)**. 2017. 123f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em História) - Universidade Estadual da Bahia, Eunápolis, 2017.

MOURA, Carla de. **AS MARIAS DA CONCEIÇÃO**: Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A Lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/uniaodavitoria/arquivos/File/Equipe/Disciplinas/Biologia/A_L_EI_10639_03_E_A_IMPORTANCIA_DE_SUA_IMPLMENTACAO.pdf Acesso em: 01/10/2019.

SCHWINGEL, Majô. **Escravidão e ensino de História no sul do Brasil**: o cativo Joaquim. 2018 Dissertação (História) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SLENES, Robert. **Na Senzala, uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2011.

VILA DE BELMONTE. **Livro de Batismo da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, Vila de Belmonte**. (1867-1888). Disponível em: <https://familysearch.org/pal:/MM9.3.1/TH-1-15269-33919-32?cc=2177272&wc=M7ZY-H3X:370035301,370035302,370035303> Acesso em: 01/10/2019.

FAMÍLIAS ESCRAVIZADAS NOS ESTUDOS ÉTNICOS RACIAIS NO BRASIL: UMA ABORDAGEM SOBRE O RACISMO ESTRURAL.

AUTOR: ATENOR JUNIOR PINTO DOS SANTOS (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: A família preta na sociedade brasileira ainda carrega vestígios dos tempos da escravidão. Embora oficialmente a escravidão tenha chegado ao fim em 1888, as diversas formas de escravidão moderna se perpetuaram e dilaceraram milhares de pessoas de cor negra no Brasil. É importante ressaltar que, mesmo no período de colonial e imperial a estrutura do sistema escravocrata não impediu que os sujeitos escravizados formassem famílias e/ou vivessem em grupos familiares. Neste resumo, pretendemos fazer uma abordagem acerca das famílias escravizadas do século XIX e o racismo estrutural do século XXI, ainda pretendemos refletir sobre a participação desses sujeitos escravizados nas discussões raciais no ensino de história, pretendemos problematizar a influência das famílias escravizadas nas relações étnicas raciais. Utilizaremos como aporte teórico e metodológico os diversos autores que pesquisaram as famílias escravizadas, ainda utilizaremos autores que discutem racismo, como Silvio de Almeida, aparecida Sueli Carneiro, Kabengele Munanga entre outros. Assim buscaremos discutir os diversos preconceitos enfrentando pelos negros e negras no Brasil.

Palavras-chave: Família. Étnico-racial. Racismo.

As questões étnicas raciais são discutidas no Brasil desde o século passado. Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala* classificou o povo brasileiro como uma raça miscigenada. Ainda apontou que, essa miscigenação é fruto do cruzamento das raças, foi específico ao apontar a mistura de negros, índios e branco, este último, o europeu. O resultado desses cruzamentos foi a “intoxicação social”, ainda afirma que, tudo isso é fruto da herança da escravidão. Assim, por alguns anos mantiveram o discurso de que não havia racismo no Brasil. Nessa perspectiva, segundo Silva e Tobias (2016, p.179) “o Brasil era visto pelas Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO como um paraíso racial, onde as relações entre negros e brancos eram harmoniosas e sem nenhum tipo de discriminação entre eles”. Foi nesse sentido, que o preconceito e a discriminação racial se perpetuaram, as diversas formas de violência a que ainda são submetidos os sujeitos de pele negra, são uma herança das práticas e discursos que subjagam negros e negras desde o Brasil escravocrata. Assim, podemos afirmar que o processo de miscigenação foi uma violência praticada contra os povos nativos e os negros escravizados no Brasil.

Em discussão que fizemos no VI encontro Estadual de História em Sergipe, sobre a formação do povo brasileiro, afirmamos que não há margem de dúvidas que a presença africana “salvou” o Brasil e posto isso é importante que se destaque que o jeito negro de ser, imprimiu no *ethos* brasileiro certa leveza, uma eloquência e um modo de ver e ser que nos diferencia de outros tantos povos. Todavia, não se pode esquecer que a condição escrava do passado colonial também marcou as relações na sociedade brasileira e ainda há traços de racismo no nosso cotidiano. (GONÇALVES; SANTOS, 2018). Até o final do século XIX o sistema escravista esteve

oficialmente presente no Brasil, nesse período, os sujeitos escravizados eram controlados pelo poder dos senhores escravistas, estes, impuseram diversas dificuldades para a formação de famílias nas unidades escravistas. Historicamente o conceito de família está sempre relacionado ao conjunto de pessoas formado pelo homem (instituído como marido), pela mulher e pelos filhos. No Brasil escravista, essa concepção de família não foi diferente. Para Gilberto Freyre “o processo da formação social da família brasileira tem suas origens do modelo rural ou semi-rural muito influenciada pelos colonizadores de moral predominantemente católica.” No entanto, existiram outros arranjos familiares que tampouco eram considerados união entre homens e mulheres. A historiografia tem demonstrado que mulheres e seus filhos consumaram famílias dentro das senzalas ou nas unidades escravista. Portanto afirmar que a família era formada somente por união de qualquer na natureza entre homens e mulheres, pode contribuir para a prática discriminatória acerca da família escravizada.

No Brasil colonial, a Igreja Católica funcionava como órgão oficial do governo, era responsável por oficializar os acontecimentos humanos, o nascer, o casar e o morrer. Ocupando o lugar de alguns documentos cíveis, tais como: registros de batismos, certidões de casamentos, certidões de nascimento, atestado de óbito entre outros. Esses documentos possuíam valores jurídicos perante a Igreja e o Estado. Nas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia, publicado em Lisboa, Portugal em 1719, continha todas as normas a serem seguidas para se consumir um casamento, formar uma família e batizar os filhos. Nesse sentido, a falta de requisito mínimos para atender os padrões exigidos pela Igreja se consuma num impedimento para formar famílias constituídas de legitimidades. Embora os documentos oficiais do governo colonial e imperial exigiam regras para as uniões familiares, algumas pesquisas têm demonstrada que dentro das senzalas, os escravizados se união formavam arranjos familiares e resistiram contra a escravidão. Tais práticas poderiam transgredir as normas imposta pela sociedade conservadora desse período. Assim, os casamentos ilegítimos eram reprimidos pelos senhores escravistas, segundo Schwartz (1988),

Havia, por exemplo, uma política em geral não escrita, mas amplamente praticada de restringir o universo social do cativo, confinando-o, quando possível, ao perímetro do engenho, fazenda de cana ou unidade escravista. Tal política limitava drasticamente as oportunidades familiares para os escravos, especialmente em propriedades menores, onde havia poucos parceiros disponíveis ou onde poderiam ser parentes consanguíneos.

Assim se aplicou o dispositivo do Biopoder,¹ os senhores escravistas e as instituições controladoras decidiam sobre a vida dos sujeitos escravizados. A exigência de certos requisitos inviabilizou e/ou restringiu a legitimidade da formação familiar durante o período escravocrata brasileiro, fazendo com que inúmeras mulheres escravizadas tivessem filhos e seus pais não foram reconhecidos nos documentos oficiais. No trabalho de conclusão no curso de Licenciatura

em História na Universidade Estadual da Bahia - UNEB, fiz um levantamento nos documentos eclesiásticos da Igreja Matriz da Vila de Feira de Sant'anna entre os anos de 1830 a 1850, constatei que, das 1982 crianças escravizadas batizadas, cerca de 90% das crianças encontrada na documentação não tiveram o nome do pai registrado no documento.

Até a promulgação da lei 8560/1992 não se reconhecia a paternidade dos filhos frutos de relações fora do casamento oficial, a partir da promulgação da lei ficou estabelecido no seu primeiro artigo que “o reconhecimento dos filhos havidos fora do casamento é irrevogável.” No regime de normas escravistas, os nascidos oriundos de união não oficializada pela Igreja eram classificados como filhos naturais, como se a mulher tivesse a capacidade biológica de sozinha gerar uma criança, assim se escancarava uma entre as diversas violências impostas as mulheres escravizadas. Dessa herança maldita e por outros motivos, se perpetuou até hoje no Brasil uma cultura dos homens não reconhecer seus filhos. Segundo a revista Exame, em 2013 existia no Brasil mais 5,5 milhões de filhos sem o nome do pai no registro². Quanto a cor, o IBGE apontou no censo de 2010 que, “o total de famílias com responsável de cor ou raça preta ou parda, 38,7% tinham a mulher nesta condição.”³ Conforme apontado por Silvio de Almeida (2018) “o racismo ele é estrutural, pois transcende o âmbito individual.” Ainda há no Brasil de 2019, discursos que viabilizam a prática de preconceito familiar. Em um evento do Sindicato da Habitação (Secovi) em São Paulo, o então candidato a vice presidência, General da reserva Antônio Hamilton Martins Mourão, disse que, “partir do momento que a família é dissociada, surgem os problemas sociais que estamos vivendo e atacam eminentemente nas áreas carentes, onde não há pai nem avô, é mãe e avó.” Ainda conclui que a falta da presença masculina na família, cria-se um “fábrica de elementos desajustados que tende a ingressar nas narco-quadrilhas”.⁴ A partir de discursos como esse, percebemos o quanto o Brasil ainda deve avançar nas discussões acerca das questões familiares. Mesmo diante de expressivos números de famílias formada pela mãe e filhos, ainda assistimos discussões como esse. Ao contrário do que pensava a ONU, o Brasil nunca foi um paraíso racial. Para Sueli Carneiro, foram os discursos que moldaram as relações étnico-raciais, para qual elas consideram um mito. Sueli Carneiro ainda argumenta que existem mecanismos que vêm historicamente determinando o silêncio, a negação e a invisibilização da problemática racial. (2005) Diante de tais práticas de negação do preconceito e silêncio, embora a Constituição Federal venha criminalizar o racismo, o processo de desconstrução ainda é lento, dados do IBGE, tem demonstrado que o racismo ainda é um mal a ser combatido.

Tabela 3952 - Pessoas de 14 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referência e Percentual de pessoas de 14 a 17 anos de idade, ocupadas na semana de referência, distribuído por cor ou raça, por grupos de idade, situação de ocupação na semana de referência e cor ou raça.

#	Cor ou raça	Situação de ocupação na semana de referência		
		Total	Ocupadas - empregadas com carteira de trabalho assinada no trabalho principal	Ocupadas - demais ocupadas
1	Preta ou parda	55,3	43,2	58,4
2	Branca	43,1	55,9	39,7
3	Total	100	100	100

Fonte: IBGE - Censo Demográfico 2010.

Os dados apresentados pelo IBGE reafirmam as discussões do Silvio de Almeida (2018), este tem afirmado que o racismo é estrutural, ele é um elemento que integra a organização econômica e política de uma sociedade.” Diante desses números, podemos afirmar que há indícios que a maioria dos jovens de cor, sofrem o preconceito ao ser colocado a margem da informalidade. Nestes casos, os indícios apontam também que esses sujeitos não tiveram oportunidade de se qualificarem e competir com os brancos os postos de trabalho. Assim nos leva a refletir que, há existência de uma cadeia de produção de discriminação e preconceito racial, dialogando com o pensamento de que os indivíduos sobretudo negros, tende a ficar à margem da sociedade branca. Munanga (2017) pergunta “onde está exatamente a dificuldade de se tem de aceitar, entender e decodificar o racismo à brasileira?” O mesmo afirma que, “a dificuldade está nas peculiaridades do racismo à brasileira, que o diferencia de outras formas de manifestação discriminatória da humanidade.” As desigualdades raciais estão presentes no Brasil há muito tempo, da colônia até a república, mesmo assim, as questões raciais foram invisibilizadas sobretudo no ensino de crianças, jovens e adultos. Essa invisibilidade contribuiu diretamente com a construção de uma nação permissiva diante do preconceito, da discriminação racial acerca dos afro-brasileiros e seus descendentes. desigualdades sociais na sociedade brasileira são reflexo da estrutura constituída desde a escravidão que ignorou os diversos agentes históricos bem como a sua cultura e seus saberes. Da América Portuguesa até a república, as pessoas de cor (sobretudo negras) eram vistas pelos colonizadores como raças inferiores. Dessa forma, a construção sócio-histórica que se fez do negro ao longo dos anos na historiografia brasileira associa-se à condição de escravizado. Mesmo estando legalmente livre da condição de escravizado, esse cenário permanece no pós-abolição, tendo em vista que, as práticas continuaram, as ideologias de superioridade da raça branca se perpetuaram e consequentemente inferiorizaram as pessoas de cor negras.

Vale ressaltar que, essas práticas racistas, se fizeram presente durante muitos anos nas escolas brasileiras, assim, a escola foi lugar de reprodução dessas práticas, formando conceitos e

preconceitos ao assimilar e reconhecer os negros como inferiores, sendo representados pelos estereótipos de inferioridade incapaz contribuir com a formação das identidades da sociedade brasileira. Diante desse cenário, as leis 10639/2003 e em seguida 11.645/2008, trouxe outra uma perspectiva para a prática de ações afirmativas que visem a transformar a educação e elucidar a discriminação social sobre esses indivíduos negros, quilombos e indígenas. Essas leis, na medida em foram sendo aplicadas, possibilitaram a criação de uma base descolonizadoras, inserindo no ensino de história a relevância da participação dos sujeitos que antes foram esquecidos pela história. Para Oliveira e Silva (2017) “a eficácia da lei se dá na mudança de práticas discursivas e na descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos Afro-brasileiros.” Dessa forma, as leis mencionadas, impõem que a participação desses sujeitos na construção da sociedade brasileira, sejam debatidas e objeto de estudos nas instituições de ensino de todo país. A construção de práticas educativas que privilegiem estudos e pesquisas baseados nas relações interétnica nos espaços educativos formais torna-se urgente, pois significa compreender a educação como parte do processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Para além do que foi exposto nesse trabalho, concluímos que o racismo existe no Brasil e que as relações de poder são ferramentas de ignição para tais práticas, assim, os sujeitos não brancos vivem em constante luta no combate aos preconceitos e lutam por igualdade, embora em alguns momentos sejam jogadas às margens da elite branca. É de extrema importância para o ensino da história afro-brasileira e para as relações étnicos-raciais que se rompa com os interesses dominantes de uma classe branca que sempre julga a cultura do outro (do negro). Acreditamos que é fundamental o combate aos discursos preconceituosos como o do vice-presidente, General Mourão, seu pensamento deve ser objeto de reflexão a fim de nos motivar para a constante batalha por igualdade racial, seja nas periferias ou nos grandes centros da elite.

Notas

1. Para Sueli Carneiro (2005) “As múltiplas práticas desencadeadas pelo dispositivo de racialidade/Biopoder podem ser agregadas no conceito de interdição, tal como definido nas teorias foucaultianos”. No caso, aplicamos este conceito aos sujeitos que foram escravizados, colocado nessa condição por ser negro, por não ser de pele branca.
2. EXAME. Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem pai no registro. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>. acesso em: ago. 2019.
3. CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_ref_glossario_equipetec.pdf

Acesso em: set. 2019.

4. EXAME. Mourão diz que família sem pai ou avô é fábrica de elementos desajustados.

Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/brasil/mourao-diz-que-familia-sem-pai-ou-avo-e-fabrica-de-elementos-desajustados>. Acesso em: 02 set. 2019.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 8.560, de 29 de dezembro de 1992.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8560.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

EXAME. **Brasil tem 5,5 milhões de crianças sem pai no registro.** Disponível em

<https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-tem-5-5-milhoes-de-criancas-sem-pai-no-registro/>. Acesso em: ago. 2019.

EXAME. **Mourão diz que família sem pai ou avô é fábrica de elementos desajustados.**

Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/brasil/mourao-diz-que-familia-sem-pai-ou-avo-e-fabrica-de-elementos-desajustados>. Acesso em: 02 set. 2019.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala.** São Paulo: Editora Global, 2003.

GONÇALVES, Marcos Ferreira; SANTOS, Atenor Junior Pinto. **Ensino de História e a presença negra nos trópicos:** relatos de uma experiência com o conto A botija de Ouro.

ANPUH, Sergipe, 2018. Disponível em:

http://www.encontro2018.se.anpuh.org/resources/anais/8/1539833388_arquivo_textomarcosferreiragoncalves.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_ref_glossario_equipetec.pdf Acesso em: set. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **As ambiguidades do racismo à brasileira.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

OLIVEIRA, Míria Gomes; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 183-196, jan./mar. 2017.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos:** Engenho e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros.** Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

FORTALECIMENTO DA LINHA DE CUIDADO PARA AS PESSOAS COM DOENÇA FALCIFORME NO MUNICÍPIO DE EUNÁPOLIS-BA

AUTORA: KAROLINE CAVALCANTE PIMENTA (Mestranda PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Este estudo analisa o estigma racial presente na história desde a descoberta da Doença Falciforme até os dias atuais, com enfoque na invisibilidade da patologia e no racismo institucional apresentando uma linha de tempo a partir da Abolição da Escravatura, perpassando pelo primeiro relato da doença falciforme, em 1910, seguida de dados dos dias atuais subnotificados perante a discriminação racial instituída na saúde da população negra e nas Políticas Públicas. É um estudo descritivo exploratório de caráter qualitativo e quantitativo na qual será realizado uma revisão bibliográfica, o levantamento e a análise de dados mediante o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, Doença Falciforme, com o objetivo de fortalecer uma política interseccional.

Palavras-chave: Doença Falciforme. Racismo Institucional. Invisibilidade. Interseccional.

As concepções de saúde refletem a conjuntura social, econômica, política e cultural de uma população ou grupo, ou seja, saúde não representa a mesma coisa para todas as pessoas. Dependerá da época, do lugar, da classe social. Dependerá de valores individuais, dependerá de concepções científicas, religiosas, filosóficas e etc. Já a Saúde Coletiva é uma expressão que entendemos como um campo de saberes e de práticas que concebe a saúde como fenômeno social e, portanto, de interesse público, saberes sobre a saúde, incluindo investigações históricas, sociológicas, antropológicas epistemológicas sobre produção de conhecimentos neste campo e sobre as relações entre o saber “científico” e as concepções e práticas populares de saúde, influenciadas pelas tradições, crenças e cultura de modo geral. (SOUZA & TAVARES, 2014). Um dos problemas de saúde pública é a Doença Falciforme que é originária da África, sendo uma das doenças genética e hereditária mais comum no Brasil. No Brasil, devido ao grande contingente da população africana desenraizada de suas origens e aqui trazidas para o trabalho escravo (diáspora negra), a doença falciforme expandiu-se e hoje faz parte de um grupo de doenças e agravos relevantes, presente majoritariamente na população negra (pardos e pretos). Reconhece-se cientificamente que, em qualquer doença, o fator social associa-se fortemente ao determinante biológico, contribuindo de maneira decisiva para o agravamento do seu curso clínico. Em geral, as pessoas com Doença Falciforme em maior número, pretas e pardas, incluem-se nos segmentos de menor poder econômico, reduzida escolaridade e muitas dificuldades de acesso aos serviços de saúde, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e da Secretaria de Vigilância em Saúde (SVS/MS). (BRASIL, 2015). Política de saúde é uma resposta social de uma organização diante das condições de saúde dos indivíduos e das populações e seus determinantes, bem como em relação à produção, distribuição, gestão e regulação de bens e serviços que afetam a saúde humana e o ambiente (PAIM, 2006). Visto que a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante

políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos, ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1998, art.196), foram publicadas no Brasil algumas portarias ministeriais para cumprir com a normativa da Constituição e os princípios doutrinários e organizativos do SUS. Apesar das normativas, a ausência da Doença Falciforme na ATB deve-se à invisibilidade que a referida enfermidade teve ao longo dos anos no sistema de saúde. Isso, embora tenha melhorado, ainda persiste em certo grau e exige medidas de correção. Os desafios para inserção da pessoa com DF se agravaram na medida em que o modelo de atenção se caracterizou pela fragmentação e desarticulação, ocasionada pela invisibilidade da doença, fruto do racismo institucional (LIRA, 2015). A primeira identificação da anemia falciforme foi feita nos Estados Unidos por James B. Herrick em um estudante negro proveniente do Caribe, em 1910. Desde então a condição foi associada ao corpo negro, a tal ponto que entre as décadas de 1920 e 1940 ela serviu como uma espécie de marcador racial definidor de quem seria ou não negro (FRY, 2005); esse período foi marcado pela superioridade da pureza racial, classificando o corpo branco como saudável superior ao corpo negro sendo considerado como um corpo contaminado. Vale ressaltar que nessa década a América passava pelo período da segregação racial fortalecendo a idéia que a doença falciforme era uma “Doença de Preto na América”. Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertença (ALMEIDA, 2018) já discriminação é dar tratamento diferenciado em razão da raça, o autor Silvio Almeida explica que o conceito de raça não é estático, mas dependente das vigentes relações dos grupos sociais, argumenta que o racismo pode ser definido a partir de três concepções: individualista, pela qual o racismo se apresenta como uma deficiência patológica, decorrente de preconceitos; institucional, pela qual se conferem privilégios e desvantagens a determinados grupos em razão da raça, normalizando estes atos, por meio do poder e da dominação; e estrutural que, diante do modo “normal” com que o racismo está presente nas relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. A filósofa e escritora, Aparecida Sueli Carneiro, em sua tese de doutorado: A construção do outro como não-ser como fundamentos do ser, pela Universidade de São Paulo (USP) descreve a problemática racial no campo analítico dos conceitos de dispositivos e biopoder formulados por Foucault. No Capítulo 2 – O biopoder: negritude sob o signo da morte (2005, p.72): “... a noção de biopoder emerge na reflexão foucaultiana no contexto da discussão sobre o poder sobre a vida e a morte”. (Foucault, 2002, p. 286). Assim há uma reflexão dessa tese com o relato supracitado, onde quem tem o biopoder de decidir sobre a saúde do nosso corpo? Quem vai decidir sobre a vida de qualquer ser humano, impedindo o acesso ao tratamento adequado, as informações pertinentes e relevantes para continuar a viver por um período maior de tempo, visto que essa doença permite

uma sobrevivida curta com alto índice de seqüelas com reduzida qualidade de vida? Likke (2010) conceitua interseccionalidade: como uma ferramenta teórica e metodológica para analisar como historicamente tipos específicos de diferenciais de poder e/ou normatividades restritivas, baseados em categorizações socioculturais discursivamente, institucionalmente e/ou estruturalmente construídas, como sexo, etnia, raça, classe, sexualidade, idade/geração, deficiência física, nacionalidade, língua materna e assim por diante, interação e, ao fazê-lo, produzem diferentes tipos de desigualdades sociais e relações sociais injustas (Medeiros, p.86, 2019). Após leitura de artigos e livros pude observar que a história da Doença Falciforme perpassa pela estigmatização racial, desarticulação das redes de atenção à saúde, alto índice de incidência e prevalência da doença no país, expressiva morbidade e complicações de saúde seguida de baixa expectativa de vida. Nessa perspectiva, o Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde no ano de 2017 trouxe dados que corroboram com as informações descritas acima. Segundo Brasil (2017) estima-se que existam cerca de 60 a 100 mil pessoas com a doença no país e que apenas 20,2% das crianças com doença falciforme atingem os cinco anos de idade caso não recebam o devido tratamento. Ao longo dos anos de experiência na área da saúde tanto na Atenção Primária (Unidades Básicas de Saúde) quanto na Média e Alta complexidade (no departamento da Regulação no SUS, Hemocentro e Assistência Farmacêutica Especializada) pude observar e vivenciar a inexistência de fluxo entre as redes de assistência à saúde, a falta de conhecimentos técnicos dos profissionais da saúde relacionados aos dados da doença falciforme na população afrodescendente e a fragilidade nos indicadores relativos à patologia estudada. Dessa forma, impactando negativamente no Planejamento Estratégico da Saúde do município de Eunápolis o que dificulta as ações para a Doença Falciforme e a população afrodescendente. O presente estudo foi baseado a partir do seu principal objetivo: “Fortalecer a linha de cuidado para Doença Falciforme através das tecnologias existentes no município de Eunápolis, com o intuito de minimizar as desigualdades de acesso ampliando a assistência e qualidade de vida das pessoas falcêmicas”. A pesquisa trata-se de um estudo descritivo, exploratório de caráter qualitativo e quantitativo na qual será realizado uma revisão bibliográfica, o levantamento e a análise de dados mediante o contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, Doença Falciforme. Os indicadores serão analisados numa perspectiva crítica onde os dados válidos e “falantes” apresentarão a disposição significativa da realidade da população afrodescendente no município de Eunápolis/BA com suas acessibilidades e dificuldades perante a discriminação racial instituída na saúde da população negra e nas Políticas Públicas. Através desse estudo espera-se sensibilizar os gestores e profissionais de saúde do SUS quanto ao acolhimento e tratamento da doença falciforme, estimular o Secretário de Saúde do município de Eunápolis a implantar uma unidade de referência multidisciplinar para o atendimento integral à saúde dos falcêmicos; reduzir o atendimento na Urgência/Emergência

de pessoas com a doença falciforme de forma descompensadas; acolher os falcêmicos no município de Eunápolis desafogando a referência na capital baiana otimizando os recursos financeiros no TFD; melhorar o fluxo de acesso via microrregulação; formar multiplicadores e assessoria multidisciplinar para apoiar na produção de protocolos, condutas e rotinas para atenção integral em doença falciforme; sistematizar distintos modelos de análise interseccional aplicados às políticas públicas e de acordo com Medeiros (2019) Operacionalizar Interseccionalidade: Políticas Públicas - “Enxergar” caminhos, identificar falhas e perceber potenciais de operacionalizar a interseccionalidade. Para haver uma mudança social, política, no sistema de saúde e educacional, tem que atuar em vias de conscientização e apropriação de uma nova construção coletiva. Assim, numa perspectiva deleuziana atuar em uma educação menor, “a educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2003 p.65). Perpetrar micropolítica no meu âmbito de trabalho operando nos detalhes, nos fluxos de intensidade, percepções e afecções articulando com a macropolítica.

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Doença Falciforme: Diretrizes Básicas da Linha de Cuidado.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- CANÇADO, Rodolfo D.; JESUS, Joice A. A doença falciforme no Brasil. **Revista Brasileira de Hematologia e Hemoterapia**, v. 29, n. 3, p. 204-206, 2007.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- FRY, Peter H.. O significado da anemia falciforme no contexto da 'política racial' do governo brasileiro 1995-2004. **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 347-370, Ago. 2005.
- FURTADO, Rafael Nogueira; DE OLIVEIRA CAMILO, Juliana Aparecida. O conceito de biopoder no pensamento de Michel Foucault. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 34-44, 2017.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003;
- LIRA, Altair dos Santos. **Análise da Assistência ofertada às gestantes com Doença Falciforme em Salvador/Ba** – O racismo nas tramas e enredos das redes do SUS. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Coletiva) - Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- MEDEIROS, Rogério de Souza. Interseccionalidade e políticas públicas: aproximações conceituais e desafios metodológicos. in: PIRES, Roberto Rocha C. (org.). Implementando desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas. Rio de Janeiro: Ipea, 2019. p. 79-104.
- PAIM, Jairnilson Silva; TEIXEIRA, Carmen Fontes. Política, planejamento e gestão em saúde: balanço do estado da arte. **Revista de Saúde Pública**, v. 40, p. 73-78, 2006.

RIBEIRO, Denize de Almeida. Saúde coletiva e as demandas da população negra: desafios e perspectivas. *In*: SOUZA, Karla Bomfim de et al.(org.) **Temas em Saúde Coletiva**: gestão e atenção no SUS em debate. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2014 p. 105-115.

SCOTT, Robert B. Health Care Priorities and Sickle Cell Anemia among Negroes in Richmond, Va. *Journal of the American Medical Association*, v. 214, n. 4, p. 731-4. 1970

TAPPER, M. **In the blood**: sickle cell anemia and the politics of race. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1999.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2007.

A VIOLÊNCIA VESTIDA DE BRANCO: REFLEXÕES SOBRE A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NO SISTEMA DE SAÚDE

AUTORA: MAÍRA RAPRIETO BENTO DOURADO (Doutoranda PPGES/CSC/UFSB)

Resumo: A proposta do presente ensaio é trazer à luz a violência institucional silenciada no sistema de saúde do sul da Bahia, propondo uma análise do fenômeno da experiência de internação de uma criança seguida de morte. A abordagem será a partir de uma perspectiva interdisciplinar, fundamentada na filosofia, na política e na psicanálise, exemplificada por falas¹ da mãe de um paciente.

A situação de uma mãe internada com seu filho à beira da morte expõe corpos vulneráveis, mãe e criança, a uma estrutura de poder institucionalizada, seguidora de leis e protocolos. O que leva um sujeito a se colocar na posição de submissão do outro e entregar a vida de alguém nas mãos do outro? Na minha perspectiva, um sistema de saúde, baseado em protocolos, técnicas e ferramentas cada vez mais afastados das relações humanas de cuidado, pode tornar o sistema de saúde negligente, que institucionaliza uma violência taciturna e pouco interrogada em sua prática. O discurso médico tem em seu bojo um peso instituído historicamente e valorizado, de modo que a sua superioridade é reconhecida e legitimada sem contestações. O que torna possível a instauração de uma atmosfera de poder que resulta em violência para com àqueles que deveriam estar sendo acolhidos pelo sistema de saúde, um sistema destinado ao cuidado, à cura e à boa morte. De que modo o discurso de poder se transmuda em um discurso violento, que nem sempre é percebido por aqueles que estão expostos a ele. Questões de raça, gênero, classe perpassam de forma silenciosa os fenômenos de violência institucional que ocorrem em hospitais e são concretizados pelos médicos.

Segundo Freud (1976), a dominação pelo poder é maior e acontece tanto pela violência bruta como também apoiada pela violência do intelecto. No processo de evolução/civilização, o direito ou a lei emerge como um artefato contra a violência de um indivíduo só. Lei é a força de uma comunidade contra tudo, entretanto a lei torna a ser violenta contra aqueles que não a seguem, não devem obediência a ela. O criador da psicanálise defende que a condição psicológica para a violência são os vínculos emocionais que permitem uma união estável e duradoura, promovendo sentimentos de união de unidade e força. A comunidade se constitui de elementos ou grupos com forças desiguais, mantendo um desequilíbrio; essa desigualdade afeta as leis, visto que as leis se constroem a partir de três pressupostos: primeiro, são feitas por detentores do poder, aqueles que se colocam acima das "proibições de todos"; segundo, existe uma pressão dos que não têm poder, os oprimidos, em tornar a lei desigual em igual para todos; terceiro, a transformação cultural gera uma modificação pacífica nas leis.

Citando Aristóteles, Ahmed (2015) nos diz que o ódio pode ser sentido por uma classe de pessoas. Segundo a autora, o ódio está relacionado com o amor, e cita Freud ao dizer que, no

amor, há uma identificação com o objeto amado e, no ódio, trata-se de uma desidentificação. O corpo do outro repele o eu numa situação em que aquele corpo é o que faz o eu ser o que ele é. Há uma relação de repulsa e atração entre corpos, entre suas subjetividades, gerando, no outro corpo, aquele que é odiado, uma possibilidade plural de sentimentos, bem como o medo. No sentido de compreender a repulsa aos corpos excluídos, Patinõ (2019) ressalta a importância dos discursos sociais na concepção de ideias preconcebidas sobre o outro, os quais se cristalizam em estereótipos, naturalizando-os, e funcionam como regulador das relações de poder e dominação. Para pensar a violência institucional e a imponência de um saber que exclui os demais saberes, não agrega os saberes antecedentes, como o discurso médico que é excludente em si, Arendt (2009) nos adverte para o efeito hipnótico de teorias pseudocientíficas que fazem o bom senso hibernar, fazendo com que as pessoas percam a capacidade de enfrentar as situações reais. A autora aponta para uma negligência em fatos corriqueiros que envolvem violência e arbitrariedade, nos quais "ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos" (2009, p. 7).

Arendt discorre sobre a importância do uso correto das palavras-chave para o debate sobre violência, tais como poder, força, autoridade e, novamente, violência, pois apesar de terem significados distintos, são tomadas como semelhantes, pois exercem a mesma função; são palavras que indicam "os meios pelos quais o homem governa o homem"(ARENDR, 2009, p.27). O poder ocorre quando existem outras pessoas que validam o poderoso para que ele aja, uma vez que necessariamente é preciso um grupo que legitime vigor ao poder. A autora inclui o vigor no debate, pois considera que quem detém o poder detém também o vigor, uma característica individual e independente. A força corresponde a energia invertida para o movimento de algo. A autoridade se refere à validação da demanda de outrem; sem tampouco questionar, ser coagido ou persuadido, a pessoa que detém a autoridade é digna de respeito. A violência tem uma característica instrumental, da forma de implementação da força para alcançar um objetivo.

Essas visões sobre a violência podem nos auxiliar a analisar o contexto médico. De fato, a luta pela vida no contexto hospitalar faz da internação um campo de batalha contra a possibilidade da morte. Ocorrem intervenções emergenciais, decisões estratégicas e deliberações políticas, um campo de guerra contra a doença. Nesse combate, o inimigo é por muitas vezes desconhecido, as técnicas e ferramentas existentes tornam-se inúteis. No ambiente hospitalar, a ignorância do especialista e a impossibilidade de ele assumir o "não saber" abre precedente para condutas equivocadas, principalmente porque é privativo do médico autorizar ou não internações ou altas, bem como determinar o prognóstico relativo ao diagnóstico nosológico (BRASIL, 2013).

O trecho a seguir retrata a dificuldade do sistema de saúde em diagnosticar e determinar uma conduta coerente ao quadro de adoecimento que se apresentava:

Aí levamos no UPA olharam, falaram que poderia ser garganta passaram o medicamento e mandaram para casa. Aí, ali começou... essa dor de cabeça, veio uma dor na barriga, deu uma diarreia e o quadro a cada semana que a gente ia com ele e levava ele era uma nova história, uma nova história. E aí foi passando os dias, dava medicamento mandava para casa (sic).

A inconsistência das informações dadas sobre o diagnóstico da criança seguida de uma postura arbitrária de não acolhimento da criança pelo sistema de saúde mostravam-se incoerentes com os sintomas físicos descritos pela mãe, revelando a impotência do sistema diante de um quadro de adoecimento grave. De acordo com Arendt, a impotência é um fator que provoca a violência, porque reconhecer a perda do poder promove tentativas incessantes de que esse poder não cesse e para isso se lança mão da violência. Embora poder e violência sejam comumente tratados como sinônimo, Arendt os diferencia: poder necessita de legitimidade, contudo não precisa se justificar; a violência não depende dos outros mas, sim, das formas de aplicação da força. A autora acrescenta o risco do desaparecimento do poder caso a violência siga seu processo natural.

No diálogo entre médica e paciente é possível identificar o questionamento do poder e a instauração de uma postura violenta legitimada pelo saber:

Quando eu olhava para ele eu sentia que tinha alguma coisa errada e eu falava isso para os médicos e eles sempre diziam que era a preocupação de mãe, é preocupação de mãe então se teve uma médica que o falou:

(Médica) - Você tá duvidando eu estudei para isso você é só mãe eu sou a médica. Eu falei:

(Mãe do paciente)-Justamente, a senhora é a médica eu sou a sua mãe, então eu sei, eu convivo com ele, eu sei que tem alguma coisa errada.

E ela disse que não, que não tinha. Voltamos para casa (sic).

Aguiar salienta que no sistema médico se tomam as ferramentas tecnológicas como fins em si mesmo e desconsideram as relações humanas. Este tipo de postura, somada ao poder conferido ao médico, ainda sim gera uma atmosfera de insegurança, quando o processo de cuidado de uma criança é tomado como um objeto já determinado previamente. O médico, ao olhar o paciente como aquele que é desprovido do saber científico, é destituído do saber da própria experiência do paciente. A relação existente entre o sistema de saúde público e a população vulnerável fere as necessidades básicas desses últimos. Segundo Aguiar ET AL:

A violência muda o caráter desse poder anteriormente exercido ao desrespeitar o domínio legitimamente conquistado da autoridade maior, quando o médico extrapola para além do plano técnico-científico seu juízo profissional, resvalando para o plano da moral com julgamentos de valor sobre o outro (2013, p. 2288).

O poder institucionalizado muitas vezes está escamoteado sob a máscara da autoridade e por vezes associado a uma violência dissimulada. A negação da obediência das ordens aponta para

a inutilidade da máquina da violência que explicita que a relação autoridade e violência já não decide mais o ato de obedecer. A ruptura com o poder e a autoridade é um continuum gerador de conflitos e revoltas.

A fala da mãe do paciente que fora mandado inúmeras vezes para casa sem ter sido de fato examinado, diagnosticado e tratado de acordo com a importância da situação revela seu ponto crítico de revolta:

- Doutor eu não saio daqui sem exames, porque vocês não podem fazer isso. O menino vem, vocês não fazem exames, dá o medicamento. Já tem várias... no sistema, e fica registrada. Você pode ver que a gente está em maio, eu já dei várias entradas aqui. Vocês já trocaram de medicamento de várias vezes, então hoje eu não vou embora daqui sem vocês me dizerem o que meu filho tem (sic)..

O objeto torna-se desimportante e não investido de qualquer tipo de energia, nem mesmo a vida que ali ainda pulsa, no corpo do pobre menino doente, é passível de atenção e cuidado. A dor do outro é invisibilizada, não há empatia pelo sofrimento dos corpos, que muitas vezes já são vítimas de exclusão pela sua classe, seu gênero e sua cor. Sobre essa temática, Arendt esclarece que a insensibilidade e o silenciamento diante de situações críticas e dolorosas, como, por exemplo, a corrida por salvar vidas em hospitais públicos, é de fato assombroso, ou seja, "quando não se trata de controle mas uma evidente demonstração de incompreensão" (2009, p. 40).

O questionamento do poder do outro detentor do saber científico pode ser compreendido à luz da teoria de Honeth (1997), que defende que o reconhecimento da dignidade constitui um elemento essencial do nosso conceito de justiça. Ele propõe compreender os conflitos de distribuição como lutas por reconhecimento a partir de três esferas: o amor que se refere aos vínculos afetivos primários gerando a autoconfiança; o direito que se refere à igualdade jurídica gerando a realização pessoal e o autorrespeito; e a solidariedade que se refere à valoração recíproca entre indivíduos gerando a autoestima.

O enfrentamento daquele que está em um nível hierarquicamente superior, detentor da autoridade, torna-se iminente no momento em que o sujeito se reconhece incluído no estado de direito, em que ele mesmo, não sendo valorado, sabe que as leis e os protocolos podem também estar a seu favor. A sensação de experiências vividas como injustas conectam a moral e o reconhecimento (HONETH, 1997). Ao se reconhecer como um sujeito de direito, ele retoma para si o autorrespeito, que o fortalece para o enfrentamento daquele a quem não se deve mais obediência e foi destituído do poder de excluí-lo novamente.

Desse modo compreendo a violência institucional como uma violência velada pelo viés da autoridade e protegida por uma estrutura que funciona como uma grande máquina pública e burocrática, posso arriscar o quão perigosa ela pode ser. O fenômeno da violência institucional

se concretiza no enfrentamento cotidiano e desigual entre corpos doentes, pobres, negros, desassistidos e vulneráveis com a estrutura hospitalocêntrica que veste branco e tem em seu carimbo o poder de uma arma. Um carimbo investido de poder e pode escolher salvar ou não uma vida, ou frente à fragilidade do sistema, pode decidir qual vida salvar em detrimento de outra me soa semelhante a uma estratégia de guerra em que poder e violência caminham juntos.

Notas

1. As falas foram retiradas da entrevista utilizada na dissertação da autora sob o título **CRIANÇA E FINITUDE**: Um estudo fenomenológico sobre os sentidos da morte da criança. Defendido em Janeiro de 2019.

Referências

AGUIAR, Janaina Marques de; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; SCHRAIBER, Lilia Blima. Violência institucional, autoridade médica e poder nas maternidades sob a ótica dos profissionais de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 29, p. 2287-2296, 2013.

AHMED, S. **La política cultural de las emociones**. Universidad Autonoma de Mexico: Mexico, 2015.

ARENDT H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2009.

BRASIL, **LEI Nº 12.842, DE 10 DE JULHO DE 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12842.htm Acessado em 17/08/2018

DOURADO. M. P. B. **Criança e finitude: um estudo fenomenológico sobre os sentidos da morte da criança**. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019.

FURTOS, J. Psiquiatria y Sociedad. Sufrir sin desaparecer. In: A. Rodríguez (Org.). **La Salud mental frente al cambio social**. Editorial Kimpres: Bogotá, 2007.

HAN, Byung-Chul. **Topologia da violência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HONNETH, A. **La lucha por el reconocimiento**. Barcelona: Critica, 1997.

FREUD, S. **Por que a guerra?** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Vol XII, Imago Editora, Rio de Janeiro, 1976.

PATINO, R. **Precariedades, práticas de exclusão social e saúde mental**. II panel O psicossocial. FUNLAM, Colombia, 2019.

EIXO TEMÁTICO 4: Segurança Pública, seletividade racial e necropolítica

BIOPOLÍTICA E NECROPOLÍTICA NO BRASIL: DISCUSSÕES SOBRE SELETIVIDADE RACIAL¹

AUTORA: DANIELLE DE ARAÚJO (Doutoranda PPGES/UFSB)

CO-AUTORA: WALKYRIA CHAGAS DA SILVA SANTOS (PPGES/UFSB)

Resumo: O presente texto visa apresentar discussões sobre a política de morte da juventude negra no Brasil, tendo como principal chave de leitura a seletividade racial fundamentada nos conceitos de biopolítica e necropolítica. Para desenvolvimento das ideias será utilizado o método de revisão de literatura entrelaçado com dados estáticos.

Palavras-chave: Juventude negra; Biopolítica; Necropolítica; seletividade racial.

O objetivo do artigo é apresentar discussões sobre a política de morte da juventude negra no Brasil, tendo como principal chave de leitura a seletividade racial, entrelaçado com dados do Mapa da Violência 2018 e Atlas da Violência 2019. A partir de dois conceitos a biopolítica e a necropolítica será destacado como a raça é fator determinante para a seletividade das políticas de segurança pública, para a manutenção da política de morte da juventude negra no Brasil. Os conceitos serão discutidos a partir das teses de dois filósofos, o italiano Roberto Esposito e o camaronês Achille Mbembe, tendo como espaço social analisado a realidade brasileira. As principais questões a serem discutidas são: a política de morte imposta a juventude negra, apoiada nos dados do Mapa da Violência e Atlas da Violência; o temor dos corpos negros; e, como transformar a lógica tanatológica em uma política da vida?

Em 2017, tivemos o maior nível de letalidade no país com aproximadamente 31,6 mortos para cada 100 mil habitantes e 69,9 homicídios para cada 100 mil jovens, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (BRASIL, 2019). De acordo com o Atlas da Violência de 2019,3 o que se verifica no país é a continuidade de um processo de aprofundamento da desigualdade racial que se revela também nos indicadores da violência letal. É necessário entender mais profundamente como o racismo/raça atua nas relações sociais como um dispositivo tanatológico para se compreender a possibilidade de continuidade ou o processo de aceitação institucional e social dos números de óbitos de jovens negros no país.

Quando fazemos uma análise histórica observa-se como a violência colonial e exclusão da população negra no Brasil limitou e limita o acesso desta população ao acúmulo de capital social, econômico e cultural. Os negros tiveram seus corpos objetificados, seja por serem

tratados como mercadoria por grande parte da sociedade, seja pela perseguição do seu corpo na legislação escravista e pós-abolição. Para a desconstrução e desnaturalização do que se caracteriza como “corpo marginal” ou, podemos dizer, corpo marcado para morrer, necessário se faz a reflexão do sujeito que em uma estrutura hierárquica tem todo o seu viver deslegitimado pelas classes dominantes, sendo forçosamente alocado no campo dos problemas sociais (ARAÚJO, 2019).

O conceito de biopolítica não é suficiente para abordar a seletividade das políticas de segurança pública, por isso a junção do conceito de necropoder/necropolítica, a política de morte sustentada na dimensão da racialização, ditando quem pode viver e quem deve morrer. A partir das discussões ficará claro que o colonialismo e o racismo são pontos centrais para construção de políticas de segurança pública que mantiveram o dispositivo tanatológico de fazer viver e deixar morrer determinado grupo social, a saber, a população negra.

Portanto, é necessário superar a política de morte utilizada pelo Estado brasileiro, enfrentando o racismo estrutural que permite a seletividade racial para que se possibilite a construção de uma política de vida para a população negra brasileira. É necessário pensar em caminhos para a construção de uma política de vida, ou nas palavras de Esposito, pensar em uma biopolítica afirmativa (RODRIGUES, 2017), ou ainda nas palavras de Ramón Grosfoguel, pensar em alternativas descoloniais para superar as desigualdades (GROSFOGUEL, 2008). Em conjunto com a atuação estatal nós temos a atuação da sociedade, do movimento negro, da juventude negra, posto que, alternativas descoloniais pressupõem a atuação da população que sofre os efeitos do colonialismo/colonialidade.

Notas

1. As questões apresentadas pelas autoras são fruto de pesquisa continuada e publicações na área. Estes temas especificamente serão tratados com mais profundidade no artigo Raça como elemento central da política de morte no Brasil: visitando os ensinamentos de Roberto Esposito e Achille Mbembe, que será publicado na edição de dezembro no Dossiê de 10 anos da Revista Direito e Práxis (A1). DOI: 10.1590/2179-8966/2019/45695| ISSN: 2179-8966

Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Constituição de 1988 e juventude negra: para a desconstrução de um dispositivo tanatológico. In: FILPO, Klever; MIRANDA, Maria Geralda; SILVA, Rogerio Borba da; PEREIRA, Thiago Rodrigues (Org.). **Direitos humanos e fundamentais em perspectiva**. Rio de Janeiro: Agora21, 2019.

AVELAR, Laís da Silva. **O pacto pela vida, aqui, é o pacto pela morte!**: o controle racializado das bases comunitárias de segurança pelas narrativas dos jovens do grande nordeste de Amaralina. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BATISTA, Waleska Miguel. Resenha: A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, Vol. 09, N. 04, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/36867/26927>>. Acesso em: 21 de mar. de 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (org). Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). **“Atlas da violência 2019”**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

ESPOSITO, Roberto. Filosofia do Bíos. In: **Bios: biopolítica e filosofia**. Tradução Wander Melo Miranda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1979.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2017.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 70 (no.spe.), 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 de mar. de 2019.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte e Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 32, 2016. Publicação original: Public Culture, 15 (1), 2003.

REZENDE. Gabriel Silva. O poder e a biopolítica: as fronteiras que separam a vida digna da vida indigna de ser vivida. **Revista Mosaico**, 09 (1), Jan./Jun. 2018.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1988.

O GENOCÍDIO INSTITUCIONALIZADO, A MORTE ASSISTIDA E A POLÍTICA DE ESTADO: REFLEXÕES A PARTIR DOS INDICADORES DO ATLAS DA VIOLÊNCIA (IPEA)

AUTOR: DIEGO MÁRCIO FERREIRA CASEMIRO (Graduando BIH/CSC/UFSB)

CO-AUTORA: CAROLINA BESSA FERREIRA DE OLIVEIRA (Docente UFSB)

Resumo: A presente comunicação traz um enfoque no *modus operandi* estatal racista no tratamento às lutas simbolicamente inventadas contra o crime, a criminalidade e a violência. A partir dessa presunção, parte-se da noção de necropolítica e biopoder para constituir uma resposta à lógica genocida racista do Estado. Trata-se de investigar e interpretar os dados produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em suas edições anuais, especificamente do ano de 2019, do Atlas da Violência e dos relatórios que indicam as taxas percentuais de violência por município, de 2017 a 2019. Por esse viés, a partir de revisão bibliográfica, a pesquisa é fruto de abordagem quali-quantitativa, de modo a possibilitar a exploração dos dados disponibilizados nos indicadores para interpretação minuciosa.

Palavras-chave: genocídio; racismo; IPEA; indicadores.

Introdução

A Constituição Federal de 1988 legitima, no Brasil, o Estado Social e Democrático de Direito, pelo pacto contratual entre direito e sociedade. O direito, desse modo, se constitui enquanto mecanismo social de controle e manutenção do bem-estar social, da harmonia entre os particulares e a instauração da sua própria segurança jurídica. Fato é que, assim como pensou Ferraz Jr. (1991, p. 32), o direito é instrumento de manipulação, pois se detém nas mãos dos mais privilegiados, que o utilizam para controle e dominação.

Nesse mesmo sentido, Foucault (2005) inicia a ideia de controle dos corpos por parte do Estado no século XIX, na sistemática da biopolítica. As esferas humanas mais significativas como morbidade, fecundidade e mortalidade estariam condicionadas ao movimento estatal e a intervenção deste poder. Decorre, daí, a problemática apresentada por Almeida (2019): o poderio sobre os corpos se reveste pelo racismo, especificamente pela “fragmentação, de divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças” (p. 88).

Almeida também se harmoniza às ideias do grandioso Achille Mbembe, que descreve, em *Necropolítica* (2016), o Estado por uma perspectiva racial, e afirma que ele é uma unidade de concentração política, de generalidade do bem comum e o símbolo da moralidade universal. Em outras palavras, o Estado, em qualquer atuação, será lido sempre como racional e conciso, legitimando sua força mesmo na perversidade mais visível.

A necropolítica, dessa forma, é o modo como o Estado delimita a morte de um grupo, diametralmente no tempo em que privilegia outro, através da sua face capitalista. É, portanto, a política da matança, do genocídio da população negra e da banalização do mal, institucionalizada e aceita socialmente, seja pela vontade ou inconsciência dos cidadãos de

determinado território nacional ou internacional. É também, historicamente, permitida pelas relações pós-coloniais do Estado moderno (MELO, 2019).

A partir dessas abordagens, o trabalho se constrói por uma análise de indicadores atuais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que acentuam o que a teoria apresentava e apresenta até hoje sobre a atuação estatal, ou melhor, sobre a necropolítica.

Material e métodos

A pesquisa explora dados disponibilizados pelo IPEA e, para tanto, se constitui como uma análise quali-quantitativa dos indicadores do Atlas da Violência, num recorte nacional e regional, de 2019¹, e num recorte municipal², especificamente focado ao município de Porto Seguro, Bahia, de 2017 a 2019. Nesse desejo, os dados obtidos pelo Atlas da Violência serão analisados para uma percepção nacional e regional (nordeste), enquanto os relatórios municipais estarão destinados ao enfoque do município de Porto Seguro, Bahia.

Para a interpretação desses dados, ademais, utilizou-se referenciais teóricos delimitados sob dois vieses de construção analítica: a) que tratam sobre raça numa perspectiva estrutural; e b) que tratam sobre as instituições estatais numa perspectiva social e estrutural. Para tanto, os principais autores que compõem o arcabouço teórico da pesquisa são Silvio Almeida e Michel Foucault.

Resultados e discussão

Os relatórios do IPEA são produzidos anualmente e publicados pelo site da própria instituição³. A metodologia utilizada para a produção de tais relatórios se baseia em quantificar o número de mortes registradas durante o período de um ano. Isso por meio de fórmulas de cálculo que se utilizam de variáveis ditadas pelo número de homicídios entre jovens, mulheres e negros, bem como população jovem, feminina e de negros. Além desses, também entram nas fórmulas a quantidade populacional dos municípios e a variação populacional segundo Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

É mister pontuar que a pesquisa produzida pelo IPEA contabiliza taxas de homicídio, portanto, desconsidera taxas de acidente e suicídio. Para além disso, os números produzidos pelos indicadores compõem somente aqueles casos em que recebem notificação pelo Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) e o Sistema Nacional de Agravos e Notificação (Sinan). Logo, obtém-se dados que se pretendem frutos da boa-fé dos servidores públicos que se encontram ao nível de rua, ao determinarem a morte e o tipo de morte sem mascarar ou falsear informações.

Partindo para a análise e interpretação dos dados nacionais do Atlas da Violência (2019) percebe-se que, de 2007 a 2017, a taxa de homicídios cresceu exponencialmente nas regiões

Norte e Nordeste. Paralelamente, houve certo crescimento na região Centro-oeste, de 2007 a 2014, com decréscimos a partir do ano subsequente, 2014. Nas regiões Sul e Sudeste, por outro lado, as taxas de homicídio se estabilizaram e até diminuíram em certa medida, principalmente no Sudeste. No que diz respeito à média nacional dessas taxas, apenas as regiões Sul e Sudeste encontram-se abaixo do calculado, enquanto as outras três regiões demonstram altos níveis acima da média.

Em se tratando do Nordeste, o Atlas da Violência (2019) verificou que a região compõe a maior taxa de homicídio de negros em relação às outras regiões brasileiras. Curiosamente, de acordo ao Mapa da Distribuição Espacial da População Segundo Cor ou Raça (2010), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são também os estados do Norte e Nordeste que compõem a maioria da população negra brasileira. Desse mesmo modo, ainda no Atlas (2019), a taxa de homicídio de negros, em 2017, foi de aproximadamente 43,1, por 100 mil negros. Dessemelhante, o índice das taxas de não negros pontuou 16,0.

No que diz respeito ao Estado da Bahia, dados do IPEA (2019) apontam que, no ano de 2017, a taxa de homicídio, por 100 mil habitantes, alcançou a faixa de 48,8 mortes. E de 2007 a 2017, a porcentagem dessa mesma taxa foi de 87,8%. No total, foram 56.524 mortes durante o período de 2007 a 2017, e desse total, 6.798 mortes por homicídio de negros no Estado da Bahia no ano de 2017. Abaixo alguns dados do município baiano, Porto Seguro, serão apresentados, por ele ser um dos objetos de estudo deste trabalho.

Porto Seguro se localiza no litoral do extremo sul da Bahia, sua população variou entre 149 mil habitantes em 2017, conforme dados do Atlas da Violência (2019b), em edição especial que detalha os indicadores pelos municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes. A taxa estimada de homicídios para o mesmo ano foi de 101,6 (por 100 mil habitantes), o que figura o município dentre os mais perigosos da lista, junto com outros como Altamira (PA), Maracanaú (CE) e Simões Filho, também da Bahia.

O que fora acima colocado, aponta Porto Seguro como uma cidade violenta para se viver. Apesar de sua economia estar circunscrita no Turismo e no paisagismo da cidade, num outro extremo a realidade é de luta contra a “crime” e da “criminalidade”, enquanto fatores que devem ser veementemente erradicados.

De acordo com Casemiro e Moraes (2019, no prelo), em etnografia na Câmara Municipal de Porto Seguro, importava aos telespectadores e vereadores de determinada sessão ouvir nas palavras do Coronel, o comandante do 8º Batalhão do Comando Militar, o número de casos em que a PM havia mediado no município. Essas intervenções, como se sabe, acontecem, em grande maioria, nos bairros periféricos da cidade, que recebem o estigma da maldade, da criminalidade e da barbárie. Tais bairros, por coincidência, incidem maior parte de sua população

entre negros e pardos, o que denota a perspectiva racial e a seletividade na atuação das instituições de controle social⁴.

Evidencia-se que, conforme as edições do Atlas da Violência que retratam os indicadores municipais (2017; 2018; 2019), Porto Seguro possui um quadro específico de deficiências de assistência social, cultural, educacional e etc, para seus indivíduos. Em 2015, o município foi classificado como a 9º cidade mais perigosa, dentre os 30 municípios com mais de 100 mil habitantes. E em 2016 e 2017, nas edições de 2018 e 2019 do Atlas, foi-se constatado que taxa de homicídios foi de 101,7 e 101,6, respectivamente, demonstrando alta nos valores apresentados e uma possível política de morte instaurada no município.

Considerações finais

Para finalizar, nota-se que muito da política genocida racista apresentada parte da guerra entre Estado e criminalidade na atualidade, no mundo pós-colonial. No imaginário dos que operam a máquina estatal, detentora de poder legítimo e “justificável”, existe um mal na sociedade que precisa ser combatido para resguardar a harmonia da convivência entre os particulares. Entretanto, essa operação torna-se ilógica à medida em que análises mais profundas vão sendo construídas, pois descortinam práticas sanguinárias que pesam mais para o extermínio da população negra do que para a própria “harmonia social”. O Estado, em sua faceta capitalista, é racista e subordina os negros à sua política massiva de morte.

Notas:

1. Para compreender contextos sociopolíticos de anos anteriores, serão utilizadas as edições passadas do mesmo Atlas (2016, 2017 e 2018).
2. Apenas os municípios com mais de 100 mil habitantes entram para os indicadores do IPEA.
3. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/>>.
4. Como também afirmam Cardoso (2018) e Lima (2018), localizadas nas Referências.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- CARDOSO, Francilene. RACISMO E NECROPOLÍTICA: a lógica do genocídio de negros e negras no Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 949-968, 2018.
- CASEMIRO, D.; MORAES, F. S. DE. **Entre paredes e convenções o direito emerge**: breves análises antropológicas da Câmara Municipal de Porto Seguro - Bahia. 2019, no prelo.
- CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da violência 2017**. 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf>. Acesso em 23 nov. 2019.

_____. **Atlas da violência 2018.** 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180614_atlas_2018_retratos_dos_municipios.pdf>. Acesso em 23 nov. 2019.

_____. **Atlas da violência 2019.** Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9406/1/Atlas%20da%20viol%c3%aancia_2019.pdf>. Acesso em 20 nov. 2019.

_____. **Atlas da violência 2019: retratos dos municípios brasileiros.** 2019. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9406/1/Atlas%20da%20viol%c3%aancia_2019.pdf>. Acesso em 23 nov. 2019.

ESTATÍSTICA, Instituto Brasileiro de. **Mapa da Distribuição Espacial da População Segundo Cor ou Raça.** 2010.

FERRAZ JR, Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito:** técnica, decisão, dominação. 3.impr. *São Paulo: Atlas*, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade.** Tradução de Maria Ermantina Galvão. 1999.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 70, n. spe, p. 20-33, 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000400003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 nov. 2019.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** *Arte & Ensaios*, n. 32. 2016.

MELO, Vico. Necropolítica e o Estado Moderno no Contexto do Colonialismo: descolonizar a mente para novas possibilidades de ver, pensar e agir. **Sociedade em Debate**, v. 25, n. 2, p. 24-44, 2019.

RACISMO INSTITUCIONALIZADO: UM DIÁLOGO COM A MÚSICA 'ESTEREÓTIPO'

AUTORA: REGIANE SOARES SANTOS (Mestranda PPGER/CSC/UFB)

Resumo: Este texto visa problematizar práticas de racismo, que por sua vez, se materializam em propagação de estereótipo, discriminação e violência contra os sujeitos negros (as). Desse modo, objetiva-se questionar a visão hegemônica, que tem dominando os corpos, colocando no lugar de marginalização, visto que tem ditado padrões e quais os espaços que essas pessoas podem transitar. Desse modo, esse estudo contará com a contribuição de alguns teóricos tais como: Hall (2011), Gomes e Laborne (2018) e Almeida (2018). Para elucidar a questão de gênero e racial será utilizada a música “ estereótipo” do cantor Rashid para embasar à luz da teoria anti-racista.

Palavras-chave: Racismo. Gênero. Estereótipo. Discriminação.

A sociedade é construída por meio da relação interseccional de gênero, raça e classe, de modo que toda manifestação humana é atravessada pelo par binário: masculino *versus* feminino. Tal oposição diz respeito à hierarquização de gênero e raça, que por sua vez é taxativo e classificatório ao acentuar as diferenças de ser homem e mulher no mundo, através da assertiva entre dominador/ dominado.

Esse panorama retrógrado tende a naturalizar as diferenças entre homem e mulher fundamentadas no princípio hierárquico, que ressalta a subalternidade da figura feminina nas múltiplas relações humana. Perante o exposto é relevante a problematização sobre a desigualdade de gênero, como também, as consecutivas: estereótipo e discriminação.

Para tratar sobre a questão de gênero é relevante entender o conceito de identidade enquanto mutável, estando sempre em construção e desconstrução, que em conformidade com a concepção de Hall (2011) no mundo pós-moderno a visão que se tem sobre o sujeito, bem como questão acerca da identidade, ganham uma concepção abrangente em decorrência da transitoriedade do tempo e espaço.

Mediante a discussão entre gênero e raça é necessário entender a sua relação através do corpo, o qual é um espaço político e social marcado pelas relações de poder, as quais são socialmente construídas pelas nuances de opressão, proveniente de práticas discursivas de dominação. No entanto, o corpo também pode ser marcado pelo processo de luta e resistência ao enfrentar de forma crítica os jogos de poder que estão perpassados nas instâncias sociais, contribuindo para a processo de construção cultural identitária.

A visão hegemônica, patriarcalista, racista coopera para colocar os corpos negros na condição de subalterno que conseqüentemente marginaliza esses sujeitos, assim de acordo com as autoras Nilma Gomes e Ana Amélia Laborne (2018), no que diz respeito a cor da pele quanto mais melanina tiver, será sempre o alvo determinante de práticas de racismo, violência,

discriminação, estereótipo, entre outros. Diante dessa problemática é necessário compreender que:

[...] A nossa sociedade é capaz de produzir uma série de mecanismos que acobertam e garantem impunidade aos violentadores e aos agressores. E acusam os jovens negros, mesmo que eles não sejam culpados. A cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. (GOMES; LABORNE, 2018, p. 4)

Desse modo, ser negro nesse mundo é vivenciar na pele julgamentos sem comprovação, só pelo de a cor da pele falar mais alto em uma sociedade que reproduz estereótipo, apedreja e mata os homens e mulheres negros (as), isso acontece porque essa ideologia possui raiz racista, sendo esse problema não superado, mesmo após o processo escravocrata.

Para aprofundar essa ideia será pertinente os conceitos abordados pelo teórico Silva Almeida que discute em seu livro *O que é racismo estrutural?* Dessa forma, para ele o racismo é marcado pela discriminação quer seja de forma consciente e inconsciente. Em outra abordagem esse autor traz a diferenciação entre preconceito racial e discriminação racial, esta trata acerca da atribuição de uma forma de tratamento preconceituosa ao homem ou mulher negra, esse posicionamento é subsidiado pela relação de poder, cuja discriminação é motivada pela condição racial, seja através da proibição em alguns lugares sociais ou até mesmo no tratamento diferenciado em algum atendimento público ou privado.

Já o preconceito racial é mantido a partir da via de estereótipo que pode ou não resultar em manifestações discriminatórias. Em consonância com Almeida (2018), racismo estrutural diz respeito a uma violência contra a pessoa negra, quando há ofensa e até mesmo quando impede a entrada desse sujeito em distintos espaços sociais, quando o salário é pago de forma injusta pelo fato de ser negro, o racismo passa a ser naturalizado, tido como normal na relação humana.

Diante disso o autor afirma que:

A supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. A dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social. (ALMEIDA, p. 57 e 58)

Mediante a isso, o racismo está impregnado na prática social, proveniente de um sistema estrutural que propaga viés racista que tende a naturalizar e silenciar as vozes oprimidas, subalternizadas, além de sinalizar que discutir questão de racismo para a sociedade racista, é ser vitimista, sempre por meio de ideologia que exclui o sujeito, promovendo desigualdades, violência. Nesse ínterim, entende-se o racismo também pelo artefato da branquitude, já que alguns sujeitos ocupam posição de privilégios, lugares de prestígios no mundo do mercado de trabalho, universidade, entre outros. Assim, dentro do paradigma da branquitude, a qual reforça o racismo, promovendo-o a dominação de um grupo em detrimento de outro.

A música estereótipo do cantor Rashid contribui na problematização do racismo, cujas estrofes a seguir auxiliam para refletir sobre várias questões sociais:

*“Querem mandar no que eu visto
querem julgar quem eu sou
Querem anular o que eu conquisto
e que eu fique só com o que sobrou
Pode procurar nos registro, meu
o que fazem com a nossa cor
E se você é mais um tipo eu, resista, onde quer quer for
Porque somos todos alvos, somos todos alvos aqui”!*

Nessa estrofe há uma denúncia social do racismo que dita a posição do sujeito negro do mundo, negando-lhe o direito de viver dignamente, sendo alvo pela sociedade e sistema por ser negro, o que sempre será visto como suspeito, marginal, aquele que viveu marcas da escravidão e que nos dias atuais é escravizado pelo sistema racista, estrutural, que oprime os sujeitos.

*“Um dos 5 moleques no carro no Rio, podia ser eu
Ou o Douglas que se foi no Jd. Brasil, podia ser eu
Outro inocente morto a noite e ninguém viu, podia ser eu
E em nenhum desses casos cê nada sentiu só se fosse eu”..*

Para dialogar com a estrofe acima, faz-se pertinente entender “ o extermínio da juventude negra levando em conta os processos de dominação, a política de branqueamento” (Gomes e Laborne, p. 16, 2018), desse modo, o genocídio da população negra é frequente, é violento, a geralmente as mortes são justificadas ao discurso da criminalizado, sendo muito comum a denúncia social do enunciado de que “vidas negras não importam”, perante a sociedade e sistema, o que fato tem ressaltando mais uma vez o quanto a violência está pautada nas práticas de racismo.

A última estrofe selecionada desconstrói o discurso da meritocracia que tem cooperada para a manutenção de desigualdade social, racismo, sempre por meio de discurso que justificam a ausência desses sujeitos em espaços sociais, que além de tudo é contra a política de ação afirmativa, a qual visa reparar um pouco dessa dívida histórica com os sujeitos negros (as).

*“Falemos de chances
pra você que esbraveja com raiva que é contra as cota
Quantas vez cê já teve que provar que o que é seu
é seu, quase mostrar a nota?*

*Quantas vez cê acordou pra tramar
passou 2 horas só no caminho
E no vestibular disputou
com quem acordou mais de 2 horas e foi pro cursinho?
Fica facinho assim, e a mentalidade aí se define
Quando gente igual eu
só te serve se tiver fazendo gol pelo seu time
Esse estereótipo é baseado em séculos de história
Controversa”*

Portanto, esse estudo visa problematizar práticas de racismo que reforça papéis de inferioridade contra os sujeitos negros. Essa discussão instaurou-se por meio do viés de branquitude, sobre o racismo estrutural, que está enraizado na sociedade, promovendo a disparidades, desigualdades sociais, que são alarmantes. Os resultados apontam para a reprodução do paradigma racista, que em diálogo com a música ressaltam as nuances da violência e opressão vividos por pessoas negras. Desse modo, é de fundamental relevância discutir essas questões de violência com finalidade de refutar essa visão hegemônica e racista, ao qual subjulga os corpos negros por meio da relação de poder.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte, ED: Letramento, 2018.
GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra**. Educação em revista, 2018.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

REFLEXÕES SOBRE UMA POLÍCIA CISHETERONORMATIVA E A VIOLENTAÇÃO DOS CORPOS NEGROS E VULNERÁVEIS

AUTOR: ROZEMBERG GUIMARÃES SILVA (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Essa é uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico que se dará através de entrevistas com policiais que passaram pelos cursos de formação e aqueles que foram vítimas dessas violências e que também violentaram a partir dessa perspectiva de masculinidade tóxica, tendo como objetivo a culminância para o resultado de intervenção nos cursos de formação da Polícia Militar da Bahia, que busque contribuir para a desconstrução dessa masculinidade e pedagogia violentas para que possamos ter uma polícia mais justa, não cisheteronormativa e menos violenta tanto dentro, quanto fora dos muros militares.

Palavras-chave: Masculinidade tóxica; Corpos vulneráveis; Corpos Matáveis.

Esse é um estudo a partir do meu lugar de fala como pesquisador e policial militar. É um estudo que promove discussão acerca das pedagogias que causam violência e morte aos corpos negros, vulneráveis e matáveis por uma polícia que, em sua maioria, também é negra - como é o caso da Polícia Militar da Bahia -, e as reflexões para que essa polícia seja mais empática sobre esses corpos tanto dentro, quanto fora da instituição.

Tendo em vista que a Polícia Militar da Bahia tem seus alicerces pautados na hierarquia e disciplina, força e honra é importante destacar que esses alicerces são aprendidos nos seus cursos de formação que é o lugar onde se marcam os corpos dos sujeitos. Também é importante perceber que esses cursos “instrui” indivíduos para serem futuros policiais dotados de técnica, preparo físico e mental e muita disciplina para lidar com os problemas adversos nas ruas das cidades, garantindo assim, a ordem pública e a sensação de segurança para todos. Isso seria o ideal.

Na verdade, os cursos de formação da Polícia Militar da Bahia são, também, violentadores de corpos e impõem verdades absolutas, machistas e uma masculinidade hegemônica sobre os corpos vulneráveis de homens e mulheres negros, gays, dissidentes e que acabam produzindo violências contra si e contra os outros, fora dos muros dos quartéis. (BUTTLER, 2018)

Nas salas de aulas dos cursos de formação da Polícia Militar e na extensão delas é onde se legitimam violências tanto físicas, quanto mental, onde se propaga a masculinidade tóxica num espaço que tenta esconder as outras formas de ser e de existir das pessoas em detrimento de um modelo de pedagogia da crueldade, de masculinidade violenta, e perversa, e cruel que afeta policiais que estão sendo forçados para tal, seja em relação às imposições hierárquicas para que não demonstrem sentimentos, emoções e medos – pois são considerados, nos corredores dos quartéis como atributos da fragilidade e feminilidade, dando a entender que na corporação a mulher é tida como frágil e não apta à atividade policial, principalmente nas ruas -, gerando depressão e suicídio por receio de externar sua humanidade e serem reprimidos, tendo que

performatizar sempre uma virilidade para tentar sobreviver no espaço, seja pela propagação do racismo e preconceitos a negrxs, gays e corpos vulneráveis, que geram os possíveis estereótipos dos “bandidos” e corpos dissidentes que merecem ser reprimidos pelo Estado. (SEGATTO, 2018)

Essa masculinidade hegemônica, branca e racista pesa, principalmente para o policial negro, que tem, culturalmente, suportado o estereótipo da virilidade, uma virilidade exercida por uma masculinidade negra que é consignada à escravidão e subalternidade pela cultura da violência que os negros sofreram. Essa masculinidade mata. (SALOMÃO, 2018).

Observando as notícias de violências policiais, onde, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2019, 75% das pessoas mortas pelas polícias são negrxs, podemos supor que a Polícia Militar faz parte de uma agência de controle social chamada Necropolítica, sendo ela mesma uma Necropolícia que contribui com o genocídio da comunidade negra. Essa Polícia Militar é uma organização heterocisnormativa que comete crimes nos corpos vulneráveis, marcados e matáveis que estão desassistidos pelo Estado, o mesmo Estado que os priva de direitos, os desumaniza, causando baixa empatia por eles e depois decide sobre suas vidas, sistematicamente decidindo quem deve viver e quem deve morrer, dando legitimidade para que a polícia os violenta e mate, praticando a Necropolítica do estado, como aconteceu no bairro do Cabula, em Salvador, onde policiais, na maioria negros, mataram 13 homens negros, acusados de crimes – testemunhas discordaram da versão dos policiais. Esse episódio ficou conhecido como “A chacina do Cabula”. (MBEMBE, 2018).

O Estado, com seu poder invisível sobre as pessoas, através do seu braço armado, sacrifica vidas de forma legal (BENTO, 2017). Vidas vulneráveis que esse mesmo Estado, que prega em sua Constituição a igualdade a todxs, é o mesmo que não cria mecanismos de políticas públicas para a igualdade de direito dessas pessoas, deixando-as na periferia da miséria e da educação, submetendo-as à violência e criminalidade, destituindo-as de humanidade, causando-lhes a imagem de baixa empatia para que possam ser sacrificadas legalmente sem que haja comoção social, pois “há “sujeitos” que não são exatamente reconhecidos como sujeitos e há “vidas” que dificilmente – ou, melhor dizendo, nunca – são reconhecidas como vidas (BUTTLER, 2018, p.17). Seria a Polícia ou os policiais agentes do extermínio da população negra e das zonas consideradas de periferias?

Procuraremos obter essas e outras respostas ao longo dessa pesquisa, bem como são construídas as masculinidades tóxicas e suas violências em policiais negrxs e essa ligação com a violência policial em corpos negrxs e vulneráveis já que se trata de um estudo em construção que procura observar nos cursos de formação essas pedagogias de morte e seus reflexos nos corpos matáveis que se dão a partir das masculinidades tóxicas e hegemônicas, legitimadas por

uma espécie de contrato de masculinidade que reúne racismo, preconceitos e violências exercitadas em pessoas objetificadas e vulneráveis, tanto social, quanto institucionalmente. Essas violências são praticadas em pessoas que não ocupam os espaços sociais e de poder, ou, que simplesmente por não se encaixam no moldes de masculinidade patriarcal. É uma masculinidade violenta que define as pessoas a serem vítimas de racismo, preconceito, violência e morte.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BENTO, Berenice. Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?. **Cad. Pagu**, Campinas, n.53, e185305, 2018.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018, 3ª edição.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- COLLING, Leonardo. **Que os outros sejam o normal – tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015b.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: InVerso, 2015.
- FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2017**. São Paulo: FBSP, 2018. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Anuario-2019-FINAL_21.10.19.pdf>
- IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf>.
- KIMMEL, Michael. **A Produção Simultânea de Masculinidades Hegemônicas e Subalternas**. In: Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, nº 9, 1998.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SILVA, “Salloma” Salomão Jovino da. MASCULINIDADE(S) CONTEMPORÂNEAS E LUGAR DAS ARTES NEGRAS, NOS ARREDORES DA PAULICEIA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 10, p. 555-571, jan. 2018.
- SEGATO, Rita. **Contra-pedagogias de La crueldad**. 1ª ed.- Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

DIFERENÇA RACIAL OU RISCO SOCIAL? O CORPO NEGRO E A POLÍTICA DE MORTE NO BRASIL

AUTOR: SERINALDO OLIVEIRA ARAÚJO (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Esta pesquisa, qualitativa de caráter bibliográfico, tem por objetivo, analisar a política da morte que incide sobre a população negra no Brasil, de sobremaneira os jovens negros e periféricos. Mobiliza conceitos como biopoder em Michel Foucault, estendendo-se a Necropolítica, elaborado pelo Filósofo Camaronês Achile Mbembe, na tentativa de problematizar, como se constituiu no imaginário social, a ficção do negro como um risco, perigo ou potencial inimigo. Afinal, é essa noção ficcional do negro como risco social, que parece justificar e embalar a política da morte da população negra e periférica, que se constitui no exercício de poder à medida que determina quem vive e quem morre, os corpos que importam ou que são descartáveis.

Palavras-chave: Biopoder. Necropolítica.

Introdução

Esse texto não tem a pretensão de propor uma genealogia da violência, racismo ou do extermínio da juventude negra e periférica. Contudo, problematizar a partir de sérios referenciais teóricos, a condição do negro no Brasil, diante da política desastrosa de segurança pública, que parece se assentar em pressupostos racistas (ou melhor, nos vestígios da escravidão).

Para isso, apresento a transição das sociedades disciplinares para sociedades de controle anunciada por Foucault (1999), como o surgimento de um novo tipo de poder social, o qual ele chamou de biopoder. Após, mobilizo o filósofo, teórico político, intelectual, e um dos mais importantes autores negros na atualidade, Achile Mbembe, para pensarmos a partir do conceito de Necropolítica, os dados e índices de homicídio da população negra no Brasil.

Foucault (1999) anuncia a mudança do poder disciplinar, para o biopoder, porém, é o Mbembe (2019), em seu ensaio intitulado Necropolítica, que estende este conceito de poder sobre a vida, e nos permite pensar e analisar como a política da morte é empreendida e “justificável” a partir da seletividade racial. O autor argumenta, portanto, que é, a diferença racial, isto é, o racismo, o aspecto mais proeminentes da política da morte. Sendo o Brasil um país racista, essa reflexão nos é tão cara, quanto esclarecedora, dado aos crescentes índices de homicídio da população negra.

Biopoder

Foucault (1999) em outros cursos ministrados no Collège de France durante a década de 1970, anunciava a emergência de um novo tipo de poder social, que sucederia as sociedades disciplinares, analisadas por ele, constituídas pelas grandes instituições, caracterizadas por suas leis e confinamento, como por exemplo: família, escola, fábrica, hospital e prisão, (meio de confinamento por excelência), para as sociedades de controle.

As sociedades disciplinares operam sobre os indivíduos em especial os corpos, não pela violência, mas, pela orientação e domínio das condutas, através do poder disciplinar. “Tais técnicas tomam o corpo de um indivíduo na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-lo em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries, movimento e sequenciação (no tempo), tudo isso submetido a uma vigilância constante” (VEIGA, 2007, p.65).

As sociedades de controle atuam sobre um coletivo. Há dessa maneira uma aguda transformação, a mudança do poder disciplinar, para um novo poder, um poder sobre a vida, o qual Foucault chamou de biopoder. Este poder anunciado por Foucault, se estende e age sobre os grandes grupos sociais, “tomando o corpo coletivamente, num conjunto de corpos, esse novo poder inventou um novo corpo, a população; mas agora trata-se, ao contrário do poder disciplinar, de um corpo com uma multiplicidade de cabeças “ (VEIGA, 2007, p.72).

Este poder não atinge a um indivíduo/unidade, ele é mais abrangente, atinge a toda uma coletividade. Este poder opera naquilo que todos os indivíduos têm em comum: a vida. Os mecanismos regulamentadores, que operam sobre este corpo coletivo, múltiplo que é a população, atuam em caráter quantitativo, este corpo portanto, é compartimentalizado, fragmentado e classificado, por exemplo: negro(a)s, homoafetivos, jovens periféricos e indígenas. São diversas as descrições, combinações e comparações possíveis, e são delas que emergem as estatísticas e sensos demográficos, úteis para controlar, vigiar, prever ações e exercer poder sobre a vida dos grandes grupos sociais, que são mencionados e categorizados, como grupos de risco “em decorrência do risco que podem gerar a sociedade”, a partir das convicções e crenças do sistema hegemônico: eurocentrado, racista, misógino, heterossexual e cristão.

A noção ficcional do negro como risco social

Uma vez categorizado como risco social, nos atribuem valor e determinada orientação de conduta, o corpo negro portanto, “[...] funciona como depositário de todos os males, como o portador das “falhas” sociais. “Enquanto o termo comparante sobrevaloriza a si mesmo por se julgar o detentor de uma verdade absoluta, o termo comparado é automaticamente rebaixado e discriminado (Sodré, 2006, p.10)”.

De acordo com o Atlas da violência no Brasil, 75,5% das vítimas de homicídio em 2017 eram negras. Ou seja, para cada indivíduo não negro vítima de homicídio, houve 2,7 negros mortos. Essa taxa cresceu cerca de 33% de 2007 a 2017 (CERQUEIRA, 2019). Fica evidente a maneira com que, nós, jovens negros temos sido exterminados no Brasil. Notando portanto, que toda discriminação, violência e extermínio da juventude negra, passa pelo crivo da diferença/seletividade racial.

Como justificativa a esses índices, é comum ouvirmos: “morrem mais jovens negro(a)s, pois ele(a)s, são maioria no país”. Contudo, essa mesma justificativa, não se aplica a nossa ausência nos espaços de poder ou tomada de decisões.

Ora, o que tem sido empreendida no Brasil, de sobremaneira nas periferias, é uma política da morte, da nossa morte; morte da nossa gente pobre e negra. Mbembe (2019) explica que o biopoder exercido pelo estado, se aplica, principalmente, na sua capacidade de escolher quem ele deixa viver ou morrer. Neste sentido, o autor estende o conceito de biopoder em Foucault para pensarmos uma Necropolítica, uma política da morte, que se justifica pela diferença racial (ou melhor, pelo racismo).

Sendo a diferença/seletividade racial fator impactante, aos dados de mortalidade da população negra, notamos que, a Política de Segurança Pública no Brasil está instrumentalizada pelo racismo, e que opera pelos resquícios da escravidão, ao escolherem os corpos que importam e não importam, os que são ou não descartáveis. Isto é feito de duas formas, uma em que o estado por meios de seus agentes incide diretamente contra a vida dessas pessoas pobres e negras, a outra, pela ausência e omissão. Em ambas as formas, o estado exerce sua soberania, seu poder; o poder sobre a vida.

Considerações Finais

Ao problematizar a condição da população negra no Brasil, a partir dos conceitos de Biopoder e Necropolítica, aliados aos dados e índices de homicídios de pessoas negras e pobres no país, notamos que não se trata de uma política de morte aleatória, ao contrário, ela tem um pano de fundo racial, é seletiva, baseia-se em grande medida, em uma perspectiva racista, misógina, homofóbica e ocidental, que na prática, decide quais indivíduos tem ou não direito a vida.

Referências

- CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S. de; BUENO, S. *et al.* **Atlas da violência 2019**. Rio de Janeiro: IPEA-FBSP, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34784&Itemid=432.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 2º ed. São Paulo: N-1Edições, 2019.
- SODRE, Muniz. Diversidade e diferença. **Revista Científica de Información y Comunicación** Número 3, (2006), Sevilla sección Claves.
- VEIGA, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 2º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O (AB)USO DA LEGÍTIMA DEFESA: UMA ANÁLISE DA EXCLUDENTE DE ILICITUDE PROPOSTA PELO PROJETO DE LEI 882/19

AUTOR: THIAGO TRINDADE DE ALMEIDA (Graduando em Direito/UFSB)

Resumo: O trabalho possui como objetivo analisar a tentativa de apensamento legislativo, através do Projeto de Lei 882/19, da excludente de ilicitude em casos de legítima defesa para agentes de segurança pública, em determinados contextos operacionais. Diante de uma pesquisa bibliográfica, a presente obra visa uma breve abordagem crítica acerca da proposta e de temas correlacionados a mesma, como a necropolítica, a ideologia de uma democracia racial e o Estado de Exceção, que, implicitamente, já se tornam presentes nas operações policiais e nas políticas públicas de segurança social, cunhadas por uma seletividade de vítimas e um excesso de poder, por parte das instituições de segurança.

Palavras-chave: Projeto de Lei 882/19. Excludente de Ilicidade. Segurança Pública. Necropolítica.

Introdução

O contexto atual do Brasil é de um forte e intenso expansionismo da atuação estatal, de cunho penal, nas diversas esferas e áreas sociais. Com o discurso de combate à corrupção, à criminalidade e à violência, utiliza-se do poderio de segurança pública para, através de políticas violentas e da atribuição do poder de guarnição social, segregar e seletivizar os cidadãos pertencentes a grupos marginalizados, principalmente oriundos classes raciais historicamente violentadas.

Embutidos pelo racismo institucional e sob o discurso de uma democracia racial, têm-se justificando operações policiais, com excesso de força, “abordagens infundadas, prisões sem prova e métodos ilícitos” (CALAZANS et al., 2016, p. 451), em nome da defesa social contra os inimigos do Estado que, na maioria da vezes, são civis selecionados, para viver ou para morrer, devido ao seu tom de pele ou classe social.

Infelizmente, além de atuações estatais com resquícios de uma Criminologia Etiológica, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 882/19 com a finalidade de, entre outras mudanças, adotar uma excludente de ilicitude que garanta a impunidade de agentes de segurança pública, relacionados a mortes de civis em operações policiais sob a justificativa de prevenir injusta e iminente agressão e/ou excesso em casos de medo, surpresa ou violenta emoção.

Desse modo, tem-se que esta postura do Poder Executivo, fundado em uma panaceia do ativismo militar na esfera social, busca trazer a paz social e a eliminação da criminalidade. No entanto, as consequências são, entre outras, o aumento no número de vítimas e o extermínio de grupos sociais, característicos de uma implantação do Estado de Exceção.

Métodos e Material

Para a produção e desenvolvimento do presente trabalho bem como a obtenção dos resultados esperados para a análise do tema proposto, optou-se, primeiramente, pela análise documental, referente ao Projeto de Lei 882/19, além de uma revisão bibliográfica, de cunho exploratório, visando “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele” (PRODANOV, 2013, p. 125).

Portanto, a partir de fontes primárias (legislações, conjunto de dados), secundárias (manuais, livros, artigos) e terciárias (bibliografias de bibliografias e centro de informações), o presente resumo objetiva-se à potencialização da exploração do conteúdo, vinculado à segurança pública e à necropolítica, a partir de pressupostos teóricos e doutrinários que vislumbre as políticas de extermínio vivenciadas atualmente no Brasil, e a tentativa de apropriação, para além destas, de reformas à legislação, com o objetivo de legitimar os excessos do poder-dever do Estado.

Discussão e Resultados

O presente expansionismo do Poder Estatal, característico de um modelo de Estado Neoliberal, tem influenciado substancialmente nas políticas de segurança pública brasileiras e, em grande escala, nas tentativas de incorporação ao ordenamento jurídico nacional, propiciando um ativismo penal que, dentre outras características, acaba por negligenciar direitos e garantias fundamentais previstas na Constituição, a fim de legitimar (ab)usos no uso do poder de punir.

Diante desse cenário, as ações estatais voltadas à segurança pública acabam por adotar medidas descomunais no sentido de “evitar” a prática delitiva e o crime organizado. Algumas dessas políticas, como a guerra às drogas e a política do “abate”, são cunhadas de extrema coerção e medidas desproporcionais de punição, por parte do Estado, aos etiquetados “criminosos”, produzindo uma “atuação racista das agências de controle penal, elemento fundamental na criminalização da população negra, especialmente dos jovens pobres, residentes na periferia” (CALAZANS et al., 2016, p. 463).

Assim, tais propostas de ação não apenas estigmatiza, mas possuem o intuito de segregação a determinados sujeitos social, através de políticas punitivistas que ocasionam, dentre vários fenômenos, o de encarceramento e do crescimento populacional de presidiários, pertencentes, muitos deles, às classes vulneráveis. Além do mais, a violência inserida nos programas de combate ao crime, inerentes às operações da polícia ostensiva, acabam por vitimar sujeitos que deveriam estar sendo resguardados por esta.

Casos como o assassinato da menina Ágatha Vitória, de 8 anos (baleada no interior de uma automóvel no Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, em operação da polícia militar) e do fuzilamento do músico Evaldo dos Santos Rosa, de 51 anos (morto dentro de seu veículo após

ser alvejado por 80 tiros de fuzil, em momento de intervenção militar no Rio de Janeiro), são exemplos de mal funcionamento e, quiçá, política de extermínio das forças de proteção social. Infelizmente, casos como os citados acima não são mais novidades no Brasil. Segundo pesquisa divulgada por Sérgio Ramalho (2019, s/p), a partir dos dados estatísticos do Instituto de Segurança Pública, bem como de pesquisas do Observatório de Segurança e do Centro de Estudos de Segurança e Cidadania da Universidade Cândido Mendes, no Estado do Rio de Janeiro, apontam para o número de 881 mortes registradas em operações policiais realizadas no 1º semestre do ano de 2019. Segundo a pesquisa, estas mortes estão vinculadas à política de “abate” adotado pelo governador Wilson Witzel, concentrado, principalmente, em áreas de domínio de facções criminosas no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, operações militares estão ficando mais frequentes, mais letais e mais assustadoras e, principalmente, possuem o objetivo de neutralização do “inimigo do Estado”, situados, predominantemente, nas periferias das cidades brasileiras. Com discursos de ódio e fomento ao combate extremo contra o “mal social”, as operações policiais acabam por ceifar a vida de civis inocentes e, até mesmo com o excesso, de infratores da lei pertencentes às facções criminosas que, em alguns casos, são executados nessas operações.

Assim, com o intuito de legitimar os erros e/ou excessos policiais, o Poder Executivo apresentou o Projeto de Lei 882/19, que visa alterar algumas legislações penais “[...] para estabelecer medidas contra a corrupção, o crime organizado e os crimes praticados com grave violência à pessoa” (BRASIL, 2018, s/p). Dentre outras propostas, importante destacar nesse momento a pretensão de alteração do artigo 25, do Código Penal, que versa sobre a legítima defesa, forma de excludente de ilicitude. Segundo o Projeto, a nova redação seria acrescida da seguinte redação:

Art. 25.
Parágrafo único. Observados os requisitos do caput, considera-se em legítima defesa:
I - o agente de segurança pública que, em conflito armado ou em risco iminente de conflito armado, previne injusta e iminente agressão a direito seu ou de outrem; e
II - o agente de segurança pública que previne agressão ou risco de agressão a vítima mantida refém durante a prática de crimes. (BRASIL, 2019a, s/p)

Essa mudança, relacionada ao pacote anticrime, possui como objetivo ampliar:

[...] as possibilidades de legítima defesa para o policial que, em conflito armado ou iminência de conflito “previne injusta e iminente agressão” a si mesmo, a refém ou outros. Em caso de excesso da ação policial por “medo, surpresa ou violenta emoção”, o juiz poderá reduzir a pena pela metade ou deixar de aplicá-la (BRASIL, 2019b, s/p).

No entanto, o resultado que esta proposta obteve na Câmara dos Deputados foi desfavorável à implantação da excludente. Dentre outros fatores, os deputados fundamentaram seus votos na

proteção, já existente no ordenamento jurídico, aos policiais em operação, além de que, segundo a doutrina, não se configura como estrito cumprimento do dever legal de um policial matar pessoas em confrontos armados, mas sim um caso de legítima defesa. Neste ponto, o artigo 25, do Código Penal, é bem claro ao determinar que a legítima defesa ocorra quando, “usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem” (BRASIL, 1940). Desse modo, o policial em operação, estaria resguardado ao praticar algo que colocasse em perigo sua vida ou de um civil, desde que agisse moderadamente e não em excesso.

Vislumbra-se, dessa forma, que mesmo diante de medidas que visem à alteração legislativa nesta perspectiva, ainda tenta-se impedir uma política de extermínio voltada às populações historicamente marginalizadas. Assim sendo, o trabalho que objetivou analisar o respectivo Projeto de Lei, obteve, como resultado, a exposição da tentativa de incorporação, de modo camuflado, do fenômeno da necropolítica e da política de extermínio no ordenamento jurídico, vinculados aos fenômenos de uma “Sociologia das Violências das Conflitualidades” (CALAZANS et al., 2016, p. 456), como forma de “justificar” os excessos policiais já ocorrentes no contexto brasileiro.

Considerações finais

Atualmente, o intervencionismo estatal, através do ativismo penal e o Estado Neoliberal, tem-se legitimado o crescimento do poder-dever punitivo Estado e do uso deste na sociedade. Através de políticas criminalizantes, o governo atua com a justificativa de combate à corrupção, violência e o crime organizado, camuflando as características da necropolítica e da segregação sócio racial inerente a tais políticas.

Através do discurso da militarização como panaceia para todo e qualquer tipo de violência e criminalidade, o governo acaba por fomentar o ativismo policial desenfreado e seletivo, resultando em trágicas consequências, vitimando e ceifando vidas inocentes (que em sua maioria são pessoas negras e de periferia), devido, principalmente, aos indícios do ainda presente racismo e preconceito racial.

Ademais, membros do Poder Executivo ainda tentam legitimar o excesso e abusos da força policial através de Projetos de Leis que visam reformar a legislação nacional a fim de garantir uma excludente aos agentes de segurança que atuem em “legítima defesa”, não se responsabilizando por mortes de civis e inocentes em operações policiais, devido à situação de medo, surpresa ou violenta emoção. Ao invés do reforço às políticas educacionais, de saúde, de transporte, de lazer, de assistências sociais, dentre outros, os atuais governantes vislumbram combater a violência e a criminalidade através de medidas que só reforçam a opressão e a impunidade, além de legitimar práticas de extermínio a grupos marginalizados.

Por fim, num Estado Democrático de Direito, as garantias e os direitos positivados na Constituição não devem ser relativizados ou descredibilizados por políticas e legislações que instauram um tipo de Estado de Exceção. Pelo contrário, tais ações inconstitucionais devem ser confrontadas e debatidas por todos na luta por um Estado Social, antirracista, e que visa à igualdade, formal e material, entre seus cidadãos, além do respeito à diversidade étnico-racial. De tal forma, esta discussão não se esvazia neste trabalho, tendo muito ainda que for debatido nas perspectivas de políticas públicas étnico-raciais.

Referências

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**: introdução à sociologia do direito penal. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BRASIL. **Decreto-Lei 2.848, de 07 de dezembro de 1940**. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 de dezembro de 1940.

_____. **Projeto de Lei 882/2019**. Câmara dos Deputados. 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0AF2DB7A97088600DACB65F4EBBBE6C8.proposicoesWebExterno1?codteor=1712088&filename=PL+882/2019>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

_____. **Projeto amplia possibilidades de legítima defesa para policiais**. Câmara dos Deputados. 19 de fevereiro de 2019b. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/552167-projeto-amplia-possibilidades-de-legitima-defesa-para-policiais>>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

CALAZANS, Márcia Esteves de; PIZA, Evandro; PRANDO, Camila; CAPPI, Riccardo. **Criminologia crítica e questão racial**. Cadernos do CEAS, Salvador, n. 238, 2016, p. 450-463.

FERRARI, Mariana. **O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil**. Ponte. 25 de setembro de 2019. Disponível em: <<https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

JAKOBS, Gunther. **Direito Penal do Inimigo: noções e críticas**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 21-50.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMALHO, Sergio. **Polícias matam 881 pessoas em 6 meses no RJ. Nenhuma em área de milícia**. 20 de agosto de 2019. UOL Notícias. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/08/20/policias-mataram-881-pessoas-em-6-meses-no-rj-nenhuma-em-area-de-milicia.htm>>. Acesso em: 25 de novembro de 2019.

SYKES, Gresham M.; MATZA, David. **Técnicas de neutralização: uma teoria da delinquência**. Porto Alegre: Canal Ciências Criminais, 2018.

TRANSFEMINICÍDIO NEGRO UM DADO CRÍTICO DA SEGURANÇA PÚBLICA

AUTOR: KHALIL DE SANTANA PILOTO (Mestrando PPGER/CSC/UFSB)

Resumo: Previsto pela Constituição Federal de 1988 é dever do Estado garantir o direito de ir e vir. Assim como assegurar saúde, educação e moradia. A sensação de insegurança que vivemos nas ruas e até mesmo dentro de nossas residências está relacionada à segurança pública, à forma e a como são selecionadas classes, raças e gêneros que irão receber esse amparo e segurança. Neste resumo expandido iremos dialogar com o processo de seletividade que leva as travestis/transgêneras negras a serem alvos de extermínio e genocídio.

Palavras-chave: insegurança; travestis/transgêneras negras; extermínio.

Introdução

A violência contra travestis/transgêneras é um problema social em todo o mundo, entretanto no Brasil essa violência se relaciona a um estado crítico. Há 8 anos o Brasil ocupa o 1º lugar no ranking entre 71 países de acordo com a ONG Transgender Europe. Quando pensamos nos avanços das lutas e militâncias que ocorrem no Brasil e no mundo percebemos que esses “avanços” estão longe do que realmente necessitamos. Casamento igualitário, cirurgias, mudança do nome e gênero, tudo ainda é muito limitado quando presenciamos genocídios, extermínios, violências gratuita pelas ruas contra a população negra e trans no Brasil.

Além dos dados fornecidos pela ONG Transgender Europe, o mapeamento das vítimas dessa violência aponta que a estimativa de vida para uma pessoa travesti/transgênera é de em média 35 anos. Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) apontam que 90% da Travestis e Transexuais estão inseridas no mercado de trabalho por meio da prostituição, 65% das pessoas trans assassinadas são profissionais do sexo e 60% foram executadas nas ruas. Ainda tendo que lidar com a insuficiência de atendimento especializado nos ditos veículos de segurança já que as delegacias especializadas de atendimento à mulher não estão preparadas para casos de violência a pessoas trans.

A perversidade dos dados e das violências, quando se olha para essa população LGBT e negra, exige da sociedade um olhar interseccional para a superação das desigualdades e garantia de direitos. Segundo Maria Clara Araújo. “Qualquer passo que seja dado tem que ser um passo dado interseccionalmente, pensando em toda a complexidade que implica ter esses corpos em movimento. É preciso que esses movimentos sejam atentos a esses corpos”.

Métodos e material

No sentido de compreender as necessidades de atuação, a pesquisa se apresenta num viés qualitativo. Como suporte na composição desse estudo metodológico os marcos históricos de extermínio e genocídio, violências sofridas pelas travestis/transgêneras negras. Para tal

pesquisa utilizei o Dossiê produzido por Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne, Berenice Bento, Pinho & Sansone.

Este trabalho se desenvolve em torno de pesquisa bibliográfica e da análise crítica de referenciais teóricos utilizando livros, artigos acadêmicos e livros virtuais, utilizando sites de pesquisa Scielo e biblioteca virtual de teses, assim como também, vídeos das mídias sociais palestras e depoimentos.

Discussão e resultados

O direito à vida é o principal direito humano, um país democrático deve assegurar que esse direito seja cumprido a todo cidadão e cidadã. Sendo dever do Estado combater qualquer ato que infrinja esse direito, principalmente aos que vivem em maior situação de desigualdade e de vulnerabilidade.

Para grande parte da sociedade a marca da pele define a culpabilidade dos que são estigmatizados pelo genocídio, mas, e quanto às travestis/transgênera negra de periferia? De que forma vem transitando em nossa realidade as políticas públicas a modo que sirva como está predestinada a serem, levando o bem-estar da população, trabalhando com a finalidade de reduzir a desigualdade social, gerando segurança, emprego e educação?

Raça, classe e gênero, a violência contra trans e travesti negra de periferia é um problema social, um câncer que corrompe nossa sociedade de uma ponta a outra. Defrontamos diariamente com chacinas, violências, criminalidade, extermínio e genocídio por todo o país e quem são as pessoas afetadas?

Maria Clara Araújo comenta a respeito de uma publicação do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, segundo a qual 62.517 pessoas foram assassinadas no país, sendo que dessas, 71,5% eram negras no ano de 2017 e no ano seguinte o Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais revelou que o número de homicídio foi de 82% no Brasil.

“Eu sou uma travesti negra. Não dá para eu hoje combater o transfeminicídio ou o racismo. Para mim pensar interseccionalmente é pensar como meu corpo foi construído socialmente e quais são os marcadores de violência que me atravessaram, e tem coisas desses marcadores que me atravessam de maneira simultânea”

Berenice Bento (2017, p.239) utiliza-se da palavra raça para discutir a questão de privilégios e da marginalização do negro, afirmando que “a raça não existe, mas existe”. Exemplificando a forma como o negro é visto e subjugado pela sociedade fazendo comparativo dessa discriminação o gênero. Cabendo aqui referenciar o corpo transgênero negro como um corpo derivado do preconceito acumulativo, considerando as negações sociais decorrente do preconceito racial/transfóbico/homofóbico.

(...) a vivência do racismo é diferente para homens e mulheres. Os homens negros, sobretudo, os jovens negros estão mais expostos à violência física institucionalizada ou não; enquanto que as mulheres são mais vulneráveis a outro tipo de violência, não somente aquelas que condicionam a aparência às oportunidades de trabalho, mas, principalmente, as que estão relacionadas às representações sobre o corpo e à construção de padrões de beleza hegemônicos que desconsideram a existência da beleza negra (PINHO; SANSONE, 2008, p. 248).

Provocar uma construção de uma sociedade íntegra e humana é de suma importância quando pensamos em políticas públicas, através da análise das relações sócio-político-culturais de gênero, étnico e sexual em prol luta contra a Transfobia/transfeminicídio. Quando deparamos com dados como, por exemplo, obtido pela “ONG Transgender Europe”, pesquisa envolvendo 71 países, em que o Brasil está há mais de oito anos ocupando o primeiro lugar no ranking como o país que mais mata transgênero. Na última pesquisa feita no ano 2017 ao ano de 2018 foram 167 transexuais mortos aqui no Brasil, enquanto o segundo país o México teve 71 vítimas, deparamos com as necessidades de intervenção na forma de minimizar esse espantoso quadro. E entendendo essa violência que nada justifica, muitos são mortos diariamente, Berenice Bento vem fazer uma observação quanto às negligências das políticas públicas:

(...) a existência de Verônicas nas prisões, nas escolas, nas ruas. É das relações sociais mais difusas que o Estado retira sua legitimidade para matar as pessoas trans. Pesquisas apontam que os policiais aparecem em suas narrativas como os maiores responsáveis por toda ordem de agressão (BENTO, 2017, p.232).

Conclusões

Nilma e Ana Amélia vem trazer em seu texto uma dura realidade que condiz com a realidade dos jovens periféricos no Brasil:

(...) o direito à vida está sendo garantido? Lamentavelmente, sabemos que não. É um dos mais negados. Os dados dos Índices de Vulnerabilidade Juvenil, dos Atlas e Mapas da Violência nos mostram essa dura realidade. Os movimentos sociais, as ações coletivas, os grupos culturais progressistas têm amplamente denunciado nos fóruns políticos, marchas, passeatas, conferências, encontros e redes sociais o quanto o nosso presente tem sido ameaçado pela violência. A violência é a negação do direito à vida.

Rapper Pirata do fórum Hip Hop vem afirmar essa violência e a vulnerabilidade que o jovem vive dentro da sociedade quando diz “o inimigo da segurança pública é o jovem preto e de periferia”, enquanto travestis/transgêneras negras voltando pra suas casas no meio da noite depois de uma jornada de trabalho é alvejado por se expressar, enquanto travestis/transgêneras negras precisam sair das escolas para o mercado de trabalho para alimentar sua família ou a si mesmo,

por serem expulsos de ambientes que não se encaixa com seu perfil, ou quando travestis/transgêneras negras entrarem pra vida marginalizada das ruas, seja por droga, prostituição ou abandono. A segurança pública estará falhando com o seu papel de atuação para a sociedade.

Referências

BENTO, Berenice. **Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BORGES, Pedro. **Segundo dossiê, 82% das pessoas trans assassinadas no Brasil são negras**. Disponível em: <https://www.almapreta.com/editorias/realidade/segundo-dossie-82-das- pessoas-trans-assassinadas-no-brasil-sao-negras>. Acesso em: 27/11/2019.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. **Raça: Novas Perspectivas Antropológicas**. Salvador: EDUFBA; Associação Brasileira de Antropologia, 2008.

REDE TVT. **"A segurança pública tem um inimigo: jovem, preto e morador da periferia", afirma Rapper Pirata**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DaOKnPJ-x1g>. Acesso em: 27/11/2019.