



V CONGRESSO NACIONAL DE DIVERSIDADES E
QUESTÕES ETNICORRACIAIS - De 04 a 07/05/21

A
N
A
S

ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA CULTURAL EM TEMPOS DE "ESTADO EXCEÇÃO"

neab.belem@ifpa.edu.br

www.eventos.ifpa.edu.br/index.php/cndger/cndger2021



Realização:



Apoio:



**V CONGRESSO NACIONAL DE DIVERSIDADES
E QUESTÕES ETNICORRACIAIS**
**Ancestralidade e resistência cultural em
tempos de "estado de exceção"**

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E RELAÇÕES EXTERNAS – PROEX
DIRETORIA DE EXTENSÃO - DEX
NÚCLEO DE ESTUDOS AFROBRASILEIROS E DIVERSIDADES – IFPA *CAMPUS* BELÉM

BELÉM-PA
2021

Dados para catalogação na fonte
Biblioteca IFPA - Campus Belém
Setor de Processamento Técnico

A532 Anais do V Congresso Nacional de Diversidades e Questões
Etnicorraciais: ancestralidade e resistência cultural em tempos
de “estado de exceção” [recurso eletrônico] / André Carvalho
dos Santos... [et al.]. – Belém: IFPA, 2021.
1 livro digital; 200 p.

ISBN: 978-65-87415-15-4
Vários autores

1. Diversidades. 2. Questões etnicorraciais. 3.
Ancestralidade. 4. Resistência cultural. 5. NEAB. I. Santos, André
Carvalho dos. II. Título.

CDD: 371.829

Ficha catalográfica elaborada por
Gisela Fernanda Monteiro Danin - Bibliotecária CRB-2 PA- 01287/0

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ – IFPA

Reitoria

Cláudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitoria de Ensino - PROEN

Elinilze Guedes Teodoro

Pró-Reitoria de Extensão e Relações Externas - PROEX

Fabício de Medeiros Alho

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação- PROPPG

Ana Paula Palheta Santana

Direção Geral do *Campus* Belém

Raimundo Otoni Melo Figueiredo

Diretoria de Ensino - DEN

Laudemir Roberto Ferreira Araújo

Diretoria de Extensão - DEX

Jair Alcindo Lobo de Melo

Diretoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - DPI

Reginaldo da Silva

Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Diversidades – NEAB – IFPA *campus* Belém

Laurenir Santos Peniche

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Organização

André Carvalho dos Santos

Helena do Socorro Campos da Rocha

Laurenir Santos Peniche

Maria Albenize Farias Malcher

Revisão

Valcir Oeiras Cardel

Vilma Ribeiro de Almeida

Editoração e Diagramação

Helena do Socorro Campos da Rocha

Capa

Rubens Pinheiro Cunha - Coordenador de Artes Gráficas IFPA *Campus* Belém

**ANAIS DO V CONGRESSO NACIONAL DE DIVERSIDADES E QUESTÕES ETNICORRACIAIS:
ancestralidade e resistência cultural em tempos de “estado de exceção”**

Comissão Organizadora do Evento

Aiala Colares de Oliveira Couto - UEPA
Douglas Oliveira e Oliveira - IFPA
Helena do Socorro Campos da Rocha - IFPA
Laurenir Santos Peniche - IFPA
Maria Albenize Farias Malcher - IFPA
Marilu Márcia Campelo – UFPA

Comissão Científica

Prof. Dr. Aiala Colares de Oliveira Couto – UEPA
Prof. Dr. Alan Augusto Moraes Ribeiro - UFOPA
Prof. Esp. Amilton Sá Barreto – SEDUC
Profª Msc. Ana Célia Barbosa Guedes – IFPA
Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral – UFPA
Prof. Esp. Azenclaver Bruno dos Santos – IFPA
Prof. Dr. Bruno Guilherme dos Santos Borda – IFPA
Profª Msc. Damiana Barros do Nascimento – IFPA
Profª Msc. Helena do Socorro Campos da Rocha –IFPA
Msc. Ivo José Paes e Silva –IFPA
Profª Drª Joana Carmen Nascimento – SEDUC
Prof. Dr. José Luiz de Moraes Franco –IFPA
Profª Msc. Laurenir Santos Peniche –IFPA
Profª Drª Márcia Cristina Lopes e Silva – IFPA
Profª Drª Maria Albenize Farias Malcher –IFPA
Profª Drª Marley Antonia Silva da Silva – IFPA
Prof. Msc. Milton Ribeiro da Silva Filho – UFPA
Prof. Dr. Pedro Paulo Santos da Silva - IFPA
Prof. Dr. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto – UFPA
Profª Drª Silvia Sueli Silva e Silva – IFPA
Profª Drª Solange Maria Vinagre Corrêa – IFPA
Profª. Esp. Suellen Ferreira Barbosa –IFPA
Prof. Msc. Túlio Marcus Lima da Silva –IFPA
Profª Msc. Vilma Ribeiro de Almeida - IFPA
Profª Drª Zélia Amador de Deus – UFPA

Comissão de Cultura

Laurenir Santos Peniche – IFPA
Silvia Sueli Silva e Silva – IFPA
Weiller Pessoa Lucena – IFPA

Comissão de Suporte Técnico

Ana Célia Barbosa Guedes – IFPA
André Carvalho dos Santos - IFPA
Claudiane da Silva Ladislau– IFPA
Dérick Platini Gibson Cunha
Douglas Oliveira e Oliveira - IFPA
Heden Salomão Silva Costa
Ivo José Paes e Silva – IFPA
Mabia Alina Freitas Sales-IFPA
Rogidea Maria Passos Vilette- IFPA

Comissão de Arte e Comunicação

Carlos André Souza Mendes - IFPA
João Paulo Cunha Bastos Mathias –IFPA
Rubens Pinheiro Cunha – IFPA

Monitoria

Antonio Carlos Ribeiro dos Santos
Carla Maria Alves de Souza
Paola da Silva Palheta
Evelyn Vitória Peniche de Moraes
Luciana Adrielly de Sena Muniz
Waleria de Souza Pompeu

Ressalva: Os textos apresentados são de criação original dos autores, que responderão individualmente por seus conteúdos ou por eventuais impugnações de direito por parte de terceiros.

SUMÁRIO

PROGRAMAÇÃO	7
APRESENTAÇÃO	9
COMUNICAÇÃO ORAL	10
GT1 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	11
O Ensino Remoto nas Comunidades Quilombolas do Nordeste Paraense	12
A Importância da Educação Quilombola: Estudo de Caso na Escola São Benedito no Quilombo Ramal do Bacuri, Município de Abaetetuba - PA.....	14
Mulheres Negras Quilombolas: Mobilizações para a Conquista do Território.....	18
Diáspora Amazônica: os Estudos na Comunidade Quilombola de Umarizal em Territórios da Transamazônica.....	21
Santa Luzia do Pará, uma Rota Quilombola no Nordeste Paraense.	23
Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola: Perspectivas e Desafios na Amazônia.	25
Contribuições do Programa Universidade no Quilombo à Implementação da Lei 10.639/03 no Pará e as Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais.....	27
Um Passeio pelas Memórias dos Velhos Quilombolas de Taperinha – Entre “Causo Contado” e “Causo Já Acontecido”.....	29
O Quilombismo e Relações Socioambientais no Marajó.	31
Nenhum Quilombola a menos na UFPA: Desafios e Estratégias de Acesso e Permanência.....	34
GT 2 – GÊNERO, RACISMO E VIOLÊNCIA.	36
Serviço Social e o Movimento Feminista Negro: Um Debate Sobre Invisibilidade.	37
Boneca Abayomi: Ancestralidade como Proposta de Reflexão sobre Padrões de Beleza com Educadores de Breves/PA.....	39
“Eu Sabia Que Era Isso Mesmo” Mulheres Negras e o Serviço Doméstico como Alternativa: Histórias que se Cruzam e se Repetem.	43
As Tentativas de Apagar da História a Escravidão no Brasil.....	47
A Política de Promoção de Igualdade Racial no Combate à Violência contra Jovens Negros no Bairro da Terra Firme: Entre Retrocessos e Omissões.	51
A Pedagogia Decolonial no Enfrentamento do Racismo.....	56
Mulheres Negras na Amazônia: Violência, Luta e Resistência.....	60
Estudantes Africanos na Universidade Federal do Pará: Relatos de Racismo.....	64
GT3 – CULTURA, AFRO-RELIGIOSIDADES E DIVERSIDADES	69
Salve Ela! No Encanto da Gira quem Educa é D. Maria Padilha.....	70
Interculturalidade na Comunidade Quilombola África: Práticas Formativas acerca de Saberes Ancestrais....	74
As Territorialidades no Congado em Catalão Goiás: A Cultura e Identidade Negra, Descritas através da Perspectiva de um Geógrafo Negro e Congadeiro.....	77
Memória Coletiva e Lugar: Uma Análise do Quilombo do Abacatal/Aurá.....	83
Os Papeis das Mulheres da Comunidade Remanescente de Quilombos Arapapuzinho no Candomblé: Percursos e Significados.....	87
Corpos Pretos e Seus Símbolos Identitários: Uma Análise acerca do Uso de Símbolos Afro-Brasileiros na Autoafirmação Preta.....	91
Cientistas Negros: Promovendo a Alteridade, Combatendo o Racismo, e suas Histórias.....	97
Terreiro como Espaço de Pertencimento e Resistência.....	99
O Racismo Religioso no Brasil: Uma Análise sobre os Preconceitos que Sofrem as Religiões Afro-Brasileiras.....	102
A Civilização Ocidental e a Dominação Cultural: O Conflito entre a Noção de Universalidade dos Direitos Humanos e a Noção de Diversidade Cultural.....	108
Formas Espaciais Simbólicas e a Questão Racial.....	113
De Encantados a Demônios: Sincretismo Pentecostal e Demonização na Cosmologia Quilombola de São Pedro, Pará.....	117
GT4- METODOLOGIAS ATIVAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL	121

Mulheres Negras e o Trabalho: Uma Discussão com o Ensino Médio Integrado a partir de Práticas Interdisciplinares entre a História e a Geografia na Educação Profissional e Tecnológica.....	122
Práticas Pedagógicas como Instrumento de Implementação da Lei Nº 10.639/03 na Educação Básica.....	127
Formação Docente uma Estratégia à Implementação da Lei 10.639/03 no Município de Breves.....	132
A Metodologia da Iniciação Científica no Ensino Médio Integrado: Autonomia Intelectual e Exercício Científico.....	135
Educação Física e Relações Étnico-Raciais no Ensino Médio.....	140
A Ciência no Continente Africano e sua Não Repercussão na Ciência Mundial.....	144
GT5 – TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E AFROFUTURISMO	146
Tecnologia Educacional Afroterritorialidade.....	147
Jogo Dara Surpresa Marajoara: Uma Reformulação e Transposição Didática.....	152
Jogo Labirinto Icosaedro Planificado de Platão: Uma Reformulação e Transposição Didática.....	157
Tecnologia Educacional Poderes de Ossaim.....	162
Jogo Angolano Garrafinha: Uma Adaptação à Sala de Aula.....	166
A Mídia como Possibilidade Educacional no Século XXI.....	170
Tecnologia Educacional Yoté.....	173
A Construção da Tecnologia “Segue o Som” e a Formação de Futuros Pedagogos na Perspectiva Antirracista.....	176
Conhecendo os Cientistas Negros por meio da Tecnologia.....	181
Afrofuturismo em Sala: O Que há de África em Nós.....	185
O Diálogo da Etnografia e o Afrofuturismo: Possibilidades de Tecnologias Educacionais no Ensino de Geografia.....	188
MESAS TEMÁTICAS.....	192
MESA 1: O Artigo 26-A da LDB Ameaçado e Silenciado pelas Políticas Educacionais	193
Notas Sobre a Ameaça ao Artigo 26-A da Lei Nº 10.639/2003.....	194
MESA 2 - Reservas de Vagas para Quilombolas no Ensino Superior: Dos Limites às Possibilidades...	198
Reservas de Vagas para Quilombolas no Ensino Superior no Estado do Pará: Acesso e Permanência.....	199
MESA - 4 Religiosidade, Ancestralidade e R-Existências Negras	205
Ancestralidade	206
MESA 5 Necropolítica e Racismo: As Ações de Enfrentamento ao Extermínio da Juventude Negra...	207
Algumas Considerações sobre Necropolítica	208
MESA 7 – Afrofuturismo	212
Afrofuturismo e sua Agência Africana: Notas de um Cerne vindo da Cabaça a se derramar no Mundo	213
MESA 9 - Relatos de Experiências de Metodologias Ativas em Relações Raciais	216
O Currículo Escolar Histórico-Cultural em Quilombo	217
A Semana Integrada de Combate ao Racismo no Marajó	220
CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO	222
Da Diáspora Africana ao Pan-Africanismo: As Múltiplas Faces da Resistência Cultural	223

V Congresso Nacional de Diversidades e Questões Etnicorraciais
Ancestralidade e a Resistência Cultural em Tempos de “Estado de Exceção”
IFPA Campus Belém | De 04 a 07/05/2021

PROGRAMAÇÃO

04 de maio de 2021 (Terça-Feira)

09:00 - CONFERÊNCIA DE ABERTURA: Ancestralidade e resistência cultural em tempos de "Estado exceção"

Prof^ª. Dr^ª Zélia Amador de Deus - UFPA/CEDENPA

14:00 Programação Cultural

Prof^ª Dr^ª Silvia Sueli Santos da Silva - Projeto Na Rede de Ananse | IFPA

Prof^ª Msc. Shirlene do Socorro Coelho Santos - Seu Fuá Tem Poder| PROFEPT | IFPA

Prof^ª. Esp. Weiller Pessoa Lucena - Banda do IFPA Belém

16:00 - Festival de Cinema Zélia Amador de Deus (Mostra Especial)

18:00 - MESA 1 - O Artigo 26A da LDB ameaçado e silenciado pelas políticas educacionais

Mediador: Prof. Esp. Amilton Sá Barreto – SEDUC/PA

Convidados/a:

Prof^ª Dr^ª Wilma de Nazaré Baía Coelho - GERA/UFPA;

Advogado Esp. Paulo Victor de Araújo Squires - OAB/PA;

Prof. Dr. Dionísio Poey Baró - Casa Brasil África/UFPA

05 de maio de 2021 (Quarta-Feira)

09:00 - MESA 2 - Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior: dos Limites as possibilidades.

Mediador: Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa - IFPA

Convidados/a:

Vanuza da Conceição Cardoso - ADQ/UFPA;

Aurélio dos Santos Borges - MALUNGU;

Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral – UFPA

14:00 - MESA 3 - Diversidades e gênero: em busca do enfrentamento ao feminicídio e à lgbtfobia

Mediadora: Prof^ª Msc. Robervânia de Lima Sá Silva - IFPA

Convidadas:

Adv. Darlah Mariana Santos Conceição - Coletivo Sapato Preto/CEDENPA;

Prof^ª Dr^ª Mônica Prates Conrado - UFPA

17:00 – GRUPOS DE TRABALHOS

GT 1 – Educação Quilombola

GT 2 – Gênero, Racismo e Violência

GT 3 – Cultura, Afro-Religiosidades e Diversidades

GT 4 – Metodologias Ativas e Práticas Pedagógicas para a Diversidade Etnicorracial

GT 5 – Tecnologias Educacionais/Afrofuturismo

06 de maio de 2021 (Quinta-Feira)

09:00 - MESA - 4 Religiosidade, Ancestralidade e r-existências Negras

Mediadora: Prof^ª Dr^ª Marilu Márcia Campelo - UFPA

Convidadas:

Katia Andrade de Hadad - Mametu Katia - Abassá Konzenzala de Kafunje;

Virginia Lunalva Miranda de Souza - Mãe Nalva D'OXUM - ACYOMI;

Jucilene de Souza Carvalho - Mãe Juci D'OYÁ - Casa de Mãe Herondina.

14:00 - MESA - 5 Necropolítica e racismo: as ações de enfrentamento ao extermínio da juventude negra

Homenagem ao Prof. Dr. Jorge da Silva

Mediadora: Prof^ª Dr^ª Maria Albenize Farias Malcher - IFPA

Convidados/as:

Prof. Dr. Aiala Colares de Oliveira Couto – UEPA;

Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco - UFPA;

Eng. Esp. Raimunda Nilma de Melo Bentes – CEDENPA.

16:00 - MESA 6 - Arte, Cultura e resistência periférica

Mediadora: Prof^ª Msc. Laurenir Santos Peniche - IFPA

Convidados/as:

Edson Silva Barbosa - Edson Catendê - AFAIA;

Joseane Franco Teles - Shaira Mana Josy - Slam Dandaras do Norte;

Francisco Weyl – Bragança/Pará

18:00 - TELAS EM MOVIMENTO

Festival de Cinema das Periferias - Convidada: Tamara da Silva Mesquita

Projeto Lente Consciente - Convidado: Prof. Msc. Túlio Marcus Lima da Silva -

Mediador: Prof. Msc. Douglas de Oliveira e Oliveira

07 de maio de 2021 (Sexta-Feira)

09:00 - MESA 7 - Afrofuturismo

Mediadora: Prof^ª Msc. Laurenir Santos Peniche - IFPA

Convidadas:

Jornalista Joyce Cursino;

Luciene Marcelino Ernesto - Lu Ain Zaila

14:00 – MESA 8 - Metodologias ativas em relações raciais

Mediador: Prof. Msc. Douglas Oliveira e Oliveira - IFPA

Convidadas: Prof^ª Esp. Odalicia – SEDUC/PA/CEDENPA; Prof^ª Esp. Lilia Cristiane Barbosa de Melo – SEDUC/PA; Prof^ª Msc. Maria Zeneide Gomes – SEDUC/PA

16:00 - MESA 9 - Relatos de Experiências de Metodologias ativas em relações raciais

Mediadora: Prof^ª Msc. Laurenir Santos Peniche - IFPA

Convidados/as:

Prof^ª. Esp^ª. Waldirene dos Santos Castro - Território Quilombola de Jambuaçu;

Prof^ª Dr^ª Ana D'Arc Martins de Azevedo - UEPA;

Prof. Vinícius Darlan Silva de Andrade – SEDUC-PA

18:00 - CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO - Da diáspora africana ao Pan-africanismo as múltiplas faces da resistência cultural

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento - UnB

APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a).

Apresentamos os Anais do V Congresso Nacional de Diversidades e Questões Etnicorraciais que teve por objetivo evidenciar e debater a Ancestralidade e a Resistência Cultural em Tempos de “Estado de Exceção” no âmbito da atuação dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e grupos correlatos na Amazônia e no Brasil, e realizado pelo NEAB IFPA campus Belém, pelo NEAB UEPA campus Belém e pelo NEAB Grupo de Estudos Afroamazônicos da UFPA campus Belém, entidades que atuam há muitos anos no trato com a equidade nas diferentes dimensões das relações etnicorraciais, potencializando alternativas de atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação, sempre articuladas com as forças sociais da região, bem como ao setor produtivo.

O evento que ocorreu de forma virtual, tendo um caráter interdisciplinar por permitir a interação entre as diversas vertentes das diversidades que hoje atuam no país, trazendo questões que são demandas importantes em tempos de “estado de exceção” que ora passamos, que busca desarticular e invisibilizar pessoas que estão à margem, atores presentes em nossa sociedade que são empurrados todos os dias ao não protagonismo, em uma necropolítica estimulada pelas forças conservadoras que hoje dirigem o país, mas que sempre atuaram nos bastidores e na manutenção de uma ordem que os privilegiou.

Para tanto, o Congresso teve como protagonistas, egressos do curso de especialização em Educação para Relações Etnicorraciais, bolsistas de projetos implementados pelo NEAB, egressos da disciplina Educação para Relações Etnicorraciais, dos cursos de formação de professores do IFPA campus Belém, bem como da UEPA, UFPA e grupos correlatos atuantes na Amazônia e no Brasil, professores e pesquisadores que atuam em prol de uma educação antirracista em todas as áreas do conhecimento e militantes dos movimentos sociais negros. Tais atores, tornaram o Congresso, um espaço que debateu e apontou caminhos de atuação para aqueles que buscam melhorias das problemáticas relacionadas às relações raciais.

Os NEABs e Grupos correlatos estão definidos em legislação própria a partir do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino em História e Cultura Afrobrasileira e Africana, obedecendo desta forma a implementação do Artigo 26A da LDB nº 9394/1996.

As ações apresentadas neste V Congresso foram fruto do trabalho desenvolvido por esses Núcleos e grupos atuantes no ensino, na pesquisa e na extensão no âmbito do IFPA campus Belém, UFPA e UEPA, instituições que desenvolvem políticas de combate ao racismo dando outra visibilidade às pessoas afro-brasileiras.

A perspectiva afrofuturista em suas quatro características básicas se fazem presente nesses saberes e fazeres através da ancestralidade, tecnologia, autonomia e futuro possível. Esses elementos potencializam o empoderamento dos sujeitos na medida em que conhecendo o passado, manipulando o conhecimento acerca das tecnologias enquanto ferramenta educacional, damos Poder para que todos ajam com autonomia pensando futuros possíveis para as questões etnicorraciais tendo como pano de fundo o protagonismo do povo preto como uma forma de resistência educacional e cultural em tempos de “estado de exceção”.

Neste sentido, o V Congresso Nacional de Diversidades e Questões Etnicorraciais mostrou esses grupos enquanto potências de inclusão etnicorracial, bem como, de transformação dessa parcela da população de simples objeto de estudo para o protagonismo social ao ocupar espaço como produtores do conhecimento, atuando como irradiadores das questões etnicorraciais.

Além disso, as ações realizadas por esses grupos nas suas Instituições evidenciam a atuação e importância dos NEABs e Grupos Correlatos como indutores das demandas etnicorraciais, entendidas como uma contracultura acadêmica periférica em relação à cultura dominante, funcionando, desta forma, como um espaço privilegiado de parceria entre o ensino, a pesquisa e a extensão e interface com os movimentos sociais negros.

Comissão Organizadora.

COMUNICAÇÃO

ORAL

GT 1:

Educação

Quilombola

Coordenação:

- Profº Dr. Assunção José Pureza Amaral | UFPA
- Profª Drª Joana Carmen Nascimento | SEDUC
- Profª Drª Maria Albenize Farias Malcher | IFPA
- Profª Esp. Suellen Ferreira Barbosa | IFPA

O ENSINO REMOTO NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO NORDESTE PARAENSE

Damaris da Silva Matos¹

Resumo

O presente estudo objetivou-se conhecer como estava ocorrendo o ensino remoto na comunidade quilombola de Bela Aurora no Município de Cachoeira do Piriá, no Estado do Pará. Essa pesquisa de cunho qualitativo, cujo levantamento foi realizado por meio de observação e entrevista semiestruturada sobre o funcionamento da escola da comunidade. Os resultados apontaram que a escola desde março de 2020 não está ofertando aulas, pois a escola não tem estrutura para ofertar essa modalidade de ensino, já que os alunos do quilombo não têm acesso aos meios tecnológicos necessário.

Introdução

As desigualdades educacionais sempre existiram e vem se perpetuando até nos dias de hoje, porém em tempos de pandemia o acesso à educação tem se tornado cada vez mais difícil. Diante disso, sabemos que os mais afetados são as classes sociais menos favorecidas economicamente, pois o ensino atualmente ofertado está sendo o ensino remoto e domiciliar, já que as instituições de ensino devido a pandemia foram submetidas ao fechamento. Assim, é notório que uns dos mais afetados são os povos Quilombolas que geralmente residem nas zonas rurais onde o acesso aos meios tecnológicos são precários e muitas vezes inexistentes.

Devido ao fechamento das escolas, a maior parte do ensino está ocorrendo nas residências, com condições que não são as mesmas entre alunos, havendo diferenças no acesso à internet, no ambiente de estudo, no acesso a livros e materiais escolares, etc. (CAVALCANTE; KOMATSU; FILHO, 2020).

Essa pesquisa buscou refletir sobre o acesso à educação ofertado aos povos quilombolas em tempos de pandemia.

Fundamentação Teórica

Por mais que a educação não seja a solução de todos os males, ela desempenha um lugar importante na elaboração de conhecimentos sobre si e sobre “os outros”, com isso, colabora na formação de quadros intelectuais e políticos é frequentemente utilizada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (GOMES, 2011).

Hoje o acesso à educação é fundamental, e a conquista deste espaço veio através das lutas dos movimentos negros que foram buscar ações afirmativas e políticas públicas para o acesso e a permanência nos espaços de ensino pela população negra.

Alguns dos problemas enfrentados são os de infraestrutura, os de adaptação ao sistema de ensino à distância por parte dos alunos e das instituições de ensino, é nítido que estudantes pertencentes a grupos socioeconômicos mais vulneráveis sintam de forma mais intensa os efeitos negativos do fechamento das escolas, aumentando desigualdades educacionais entre alunos no Brasil (CAVALCANTE; KOMATSU; FILHO, 2020).

Metodologia

A pesquisa foi realizada na comunidade quilombola de Bela Aurora no Município de Cachoeira do Piriá, no Estado do Pará, com estudantes do quilombo. A pesquisa é de cunho qualitativo e os dados foram coletados através da observação, e entrevista semiestruturada onde foi utilizado um diário de campo para transcrição. A pesquisa ocorreu em duas etapas, primeira se observou e questionou aos alunos se a escola do quilombo estava ofertando aulas remotas, na segunda etapa foi utilizada para analisar o que ocorreu durante as observações.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. damarismattos31@gmail.com.

Resultados e Discussões

Ao tratarmos de ensino remoto em si, já estamos falando de desigualdades, pois, nem sempre as oportunidades de ensino são as mesmas, já que nem sempre nas comunidades quilombolas o estudante tem a sua disposição internet ou equipamentos adequados para receber esse formato de ensino. Durante a pesquisa os alunos da escola da comunidade foram questionados sobre como eles estavam tendo acesso as aulas, e relataram que a escola do quilombo desde março de 2020 não está ofertando o ensino remoto, o que foi constatado que esses alunos estão há um ano acesso as aulas. Percebe-se que as condições da oferta de aula remota no quilombo são inexistentes já que no local os alunos não têm a sua disposição acesso à internet e nem a equipamentos como notebook, celular etc...

É importante desatacar que a implementação da Lei 10.639/03, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tem instigado o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação e as Escolas na implementação de políticas e práticas que garantem a totalidade dos direitos da população negra, direitos esses garantidos pela constituição 1988 em seu art. 205. No entanto, em tempos pandêmicos esses direitos não são garantidos de fato para esses sujeitos, pois o acesso à uma educação de qualidade se tornou algo difícil e distante da realidade dos povos quilombolas. Não só o acesso, mas, a permanência no sistema de ensino. (GOMES, 2011).

Conclusões

Conclui-se que, mesmo existindo leis que garantam o acesso à educação, os povos quilombolas, ainda têm seus direitos restritos. E em tempos pandêmicos esse direito ficou mais distante de ser concretizado, já que as condições de ensino são precárias. É preciso pensar e elaborar Políticas Públicas educacionais que contemple esses povos.

Referências Bibliográficas

CAVALCANTE, Vitor; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES FILHO, Naercio. **Desigualdades educacionais Durante a Pandemia**. São Paulo, 2020.

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

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SÃO BENEDITO NO QUILOMBO RAMAL DO BACURI, MUNICÍPIO DE ABAETETUBA - PA

Rafaele da Costa Albuquerque²

Regiane de Andrade do Espirito Santo³

Resumo

O presente artigo tem como objetivo compreender a importância da inserção da educação escolar quilombola em suas comunidades originárias e como esse processo é desenvolvido nessas comunidades, através do estudo de caso na escola E. M. E. I. F. São Benedito que fica localizada no Quilombo ramal do Bacuri, no município de Abaetetuba-PA. A metodologia utilizada foi a partir de pesquisas bibliográficas sobre território quilombola, as diretrizes educacionais e a educação escolar quilombola e por meio de uma entrevista semiestruturada, a qual foi realizada de forma *online*, com a atual diretora da escola. A partir dessa pesquisa, foi possível identificar a inexistência de um projeto político pedagógico (PPP) na escola, assim como, a ausência da inserção das diretrizes curriculares educacionais para educação escolar quilombola, evidenciando a precariedade da educação escolar pública e o quanto a realidade escolar pode ser excludente.

Introdução

A educação escolar, de modo geral no Brasil, tem sido construída por meio de muita resistência, pois esta tem sua origem na exclusão. Para tanto, podemos afirmar que a Educação Escolar Quilombola, apesar de não ser pauta recente, vem sendo pensada de forma mais ampla a partir do início do século XXI, com a consolidação da Lei n. 10.369/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” nas redes de ensino, e de forma mais direta com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no ano de 2012.

Nesta perspectiva, o presente trabalho buscou compreender a importância da inserção da educação escolar quilombola e como esse processo é efetivado em suas comunidades originárias. Além disso, para entender melhor os objetivos expostos, realizou-se um estudo de caso na E. M. E. I. F. São Benedito que fica localizada no Quilombo ramal do Bacuri, no Município de Abaetetuba – Pará. A realização deste trabalho se deu por meio de pesquisa bibliográfica, sobre território quilombola, diretrizes educacionais, educação escolar quilombola e entrevista semiestruturada, realizada de forma *online*, com a atual diretora da escola.

A origem dos territórios quilombolas

As centenas de insurreições de escravos e as formas mais diversas de rejeição ao sistema escravista no período colonial fizeram da palavra “quilombo” um marco da luta contra a dominação colonial e de todas as lutas dos negros que se seguiram após a quebra desses laços institucionais. (LEITE, 2008, p. 965– 966)

A origem dos territórios quilombolas se deu de diversas formas, sendo comunidades formadas tanto por negros escravizados, que se revoltaram contra as práticas desumanas e degradantes do escravismo, como também, por comunidades que se formaram por meio de doações de terras, que foram

² Graduanda no curso de Licenciatura em Geografia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-campus Belém; rafaalealbuquerque14@gmail.com

³ Graduanda no curso de Licenciatura em Geografia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará-campus Belém; regianeandrade134@gmail.com

devastadas pelos cultivos de cana-de-açúcar e algodão, pela compra de terras pelos próprios negros, após a abolição da escravatura, bem como, pela aquisição de terras conquistadas pelos negros que serviram na guerra. “Assim, a concepção de que os quilombos seriam constituídos somente a partir de fugas, processos insurrecionais ou de grupos isolados apresenta-se equivocada.” (MALCHER, 2009, p. 6)

A definição de quilombo está para além do que apenas um agrupamento onde os negros refugiados buscavam abrigo, na época da escravidão, são territórios organizados de forma social, econômica e política, são espaços de resistência e luta contra as forças opressoras da dominação colonial. Assim, esses espaços de resistência e luta, tornaram-se também territórios rurais de negros libertos, se estendendo por todo o Brasil. (RANIERI, 2016, p. 36). Os quilombos foram e continuam sendo importantes para a manutenção e valorização da cultura, das religiões de matrizes africanas e do modo de vida e de saberes das comunidades originárias.

Da resolução nº 8 de novembro de 2012 à realidade da educação escolar quilombola

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), Resolução nº 8/2012, têm inúmeras competências que vão nortear para que Educação Escolar Quilombola (EEQ) aconteça de forma efetiva. Silva (2015) aponta que:

[...] o desenvolvimento das DCNs visou orientar os sistemas de ensino para implementar uma educação que considere a realidade dos quilombos, suas histórias, sua origem e sua realidade atual – em conjunto com seus sujeitos. A aplicação destas diretrizes não se restringe às escolas situadas em comunidades remanescentes de quilombo [...]. (p. 11)

O Artigo 1º, no inciso I dispõe sobre a organização e fundamentos para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

Memórias coletivas, das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;

Esses fundamentos são base da EEQ, e devem estar inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola, em seus planejamentos anuais, tanto nas práticas de sala de aula quanto em outras atividades envolvendo a comunidade escolar. Inclusive um dos objetivos é justamente a participação da comunidade em todos estes processos.

A partir da compreensão sobre o que se propõe nas DCNs para a Educação Escolar Quilombola, realizou-se um breve estudo de caso na escola São Benedito, localizada no município de Abaetetuba. A priori, objetivou-se ter uma visualização melhor da aplicação das DCNs dentro da escola em questão, porém, a partir da entrevista realizada com a atual diretora (Eli), constatou-se que apesar de vigente desde 2012, não há uma aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nos planejamentos da instituição de ensino.

A escola São Benedito, que funciona a mais de cinquenta anos na comunidade quilombola ramal do Bacuri, não tem seu planejamento escolar voltado para as DCNs, apesar dos alunos serem majoritariamente da comunidade. Funcionando com ensino de educação infantil e fundamental I (2º ano ao 5º ano), conta com o quadro de 6 funcionários, sendo dois professores que vão da cidade para ministrar as aulas.

Sobre a não utilização das DCNs da EEQ na escola, a diretora relatou o seguinte: “*a escola atualmente não possui PPP – Projeto Político Pedagógico – isso tem dificultado essa utilização das diretrizes para educação escolar quilombola*”. (Eli, atual diretora). A partir da conversa, percebeu-se que a própria diretora tem pouco conhecimento sobre essas diretrizes. Como ela faz parte da

comunidade quilombola do Bacuri, é de total interesse que a escola busque um planejamento mais adequado a realidade na qual os alunos vivenciam. De acordo com a diretora, ainda não foi possível realizar essa implementação no planejamento escolar, que segunda ela, acontecerá a partir de uma reunião: *“há um planejamento semestral, sentamos para planejar datas comemorativas, o que fazer e como fazer [...] é um planejamento da própria escola, não trabalhamos em cima do que a SEMEC propõe, nós trabalhamos com metodologias próprias”* (Eli, atual diretora).

Segundo foi relatado, a SEMEC – Secretaria Municipal da Educação – repassa um material para seguir certas metodologias, tudo vinculado ao ensino tradicional, porém essas não cabem na realidade da escola e desses alunos. Essa falta de metodologias e disciplinas que acompanhem a realidade de uma comunidade quilombola é uma das questões de base pelas quais as DCNs para a EEQ foram pensadas. Sendo assim, além da SEMEC não auxiliar a escola na construção de um PPP, que esteja de acordo com as diretrizes para a educação escolar quilombola, também não há um esforço para a construção de alternativas pensada a partir da realidade educacional da comunidade.

A diretora relatou, que diante disso, não há meios também para que a comunidade, de forma geral, tenha uma maior participação nas atividades da escola, devido não haver um momento específico para esse diálogo. Inclusive, a temática quilombola só entra em pauta no mês de novembro: *“somente no dia da Consciência Negra abordamos o tema Ser Quilombola”* (Eli, diretora). Porém, essa abordagem ainda acontece de forma incipiente, sem um aprofundamento que valorize as características particulares e conhecimento do território, os saberes originários, e a cultura quilombola. O que poderia ser diferente e mais efetiva com a inserção das DCNs para EEQ, juntamente com a participação da comunidade nesse processo.

Pensar o ensino-aprendizagem desses alunos, a partir de um reconhecimento de suas raízes quilombolas, perpassa por conhecer também o seu território como quilombola, que carrega toda uma particularidade e isso contribuiria na sua formação e que só pode ser entendido a partir da contribuição comunitária. *“O território é essencial à reprodução identitária da comunidade e a identidade quilombola se constrói sempre na relação mútua com seu território”*. (MALCHER, 2009)

Conclusão parcial

A trajetória que se percorre, até que de fato a Educação Escolar Quilombola esteja em uma pauta política, nos faz entender o quão o sistema educacional consegue ser excludente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola são, sem dúvida nenhuma, um passo importante, não só para incluir, mas no sentido de valorizar os saberes originários dentro e fora dos territórios quilombolas. Não implementar as DCNs para a EEQ, implica em excluir a particularidade identitária dos sujeitos que vão estar sendo formados, e exclui a realidade do quilombo.

A partir do que foi proposto no trabalho, foi possível entender o que se propõem para a Educação Escolar Quilombola, porém, a partir do estudo de caso na escola São Benedito, fica evidente que ainda falta muito para a aplicação de fato da EEQ, pois não basta a criação das DCNs sem que haja um comprometimento do Estado, por meio das Secretarias de Educação, para esta em articulação com a comunidade quilombola efetive as ações propostas nas DCNs.

Diante do exposto propõem-se que a escola São Benedito, busque inserir-se nesse caminho para a efetivação das DCNs para educação escolar quilombola, como: a necessidade da construção de um PPP para escola; a formação dos professores que são direcionados para escolas em território quilombola; e buscar ações conjuntas com as Secretarias da Educação Municipais para realizarem a concretização das DCNs.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei n 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília, 2012.

FIABANI, A. **As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais**. Identidade! São Leopoldo, v. 18 n. 3, p. 345-356, dez. 2013.

LEITE, I. B. O projeto político quilombola: **Desafios, conquistas e impasses atuais**. Revista estudos feministas, vol.16 n.3, p. 965-977, Florianópolis Set./dez. 2008.

MALCHER, M. A. F. **Identidade quilombola e território**. Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia e Libertação. Belém, 21 a 25 de jan., 2009.

RANIERI, C. C. Q. **Educação e resistência na comunidade do baixo Itacuruçá em Abaetetuba no Pará: memória de luta na afirmação e valorização da identidade quilombola**. Dissertação (Programa de pós-graduação em educação e cultura, Universidade Federal Do Pará - Campus Universitário Do Tocantins). 130p. UFPA, Cametá. 2016.

SILVA, T. D. Texto para discussão. **Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS: MOBILIZAÇÕES PARA A CONQUISTA DO TERRITÓRIO

Maria Albenize Farias Malcher⁴

Resumo

Tendo em vista a importância dos saberes e práticas das comunidades quilombolas do estado do Pará, o objetivo deste trabalho é analisar as formas de organizações de mulheres quilombolas no estado do Pará, onde no processo de construção do território quilombola emergem práticas e saberes espaciais de grande relevância para o reconhecimento do território. Na metodologia proposta buscamos responder como se processam as formas organizativas dos grupos de mulheres negras quilombolas participantes e articuladoras dos Encontros de Mulheres Negras Quilombolas do Pará. Nessa perspectiva, a luta das mulheres quilombolas é uma ação política antirracista e de luta pelo território, decorrente da condição específica do ser mulher negra quilombola, dando visibilidade aos conflitos de gênero nas lutas pelo território.

Introdução

Neste trabalho, partimos de uma proposição de que a territorialidade quilombola no estado do Pará, perpassa pelo modo de vida (re)produzido no território em que vivem. Dessa forma, a territorialidade é o elemento de construção da identidade da mulher quilombola, pois perpassa pela estreita relação do grupo com a terra e aponta a existência do trabalho coletivo e de práticas socioambientais do cotidiano, com especificidades que revelam o sentido de pertença com o território quilombola, que é antes de tudo um princípio organizador em torno do qual os quilombolas se organizam.

Fundamentação Teórica

A territorialidade quilombola é uma dinâmica, isto é, “uma força propulsora, de fidelidade da mudança, em que se recolhe todo o movimento da identidade” (MUNIZ; SODRÉ, 1999). Ao longo da história, a mulher negra sofreu e vem sofrendo diversas manifestações da violência, que na atualidade vem se tornando naturalizada e banalizada, num contexto referenciado pelos mecanismos ideológicos do sexismo e do racismo. Neste contexto, a Amazônia se destaca na luta política pela garantia dos territórios quilombolas frente a “essa sistemática social pode ser considerada como parte do processo de desqualificação social da população negra e ato de prática do racismo antinegro”. (CUNHA JUNIOR, 2020).

Embora a historiografia oficial tenha nos invisibilizado, nós, mulheres negras nunca estivemos ausentes da história da Amazônia, sempre existimos! Vicente Salles (2004) na obra *O Negro na Formação da Sociedade Paraense* dá destaque as talheiras ou taieiras, grupo de mulheres lavadeiras “cujo canto já podia se ouvir em diversos bairros de Belém”, o grupo liderado por mulheres negras “Estrelas do Oriente” criado em 1886 com a finalidade de celebrar festividades religiosas - como o nascimento de menino Jesus e as irmãs de São Raimundo – uma irmandade de mulheres negras escravizadas na Igreja Nossa Senhora de Santana, iniciou com 7 e chegou a mais de 1.000. Sobre a questão das mulheres negras quilombolas na obra *O Negro no Pará* (2005), o autor destaca as ações de Felipa Maria Aranha que liderou, com firmeza, o quilombo de Alcobaça (hoje no município de Tucuruí) (Sales, 2005), o qual contava com mais de 300 indivíduos, mostrando a “capacidade de liderança de uma negra destemida”, acrescenta Bentes (2014).

[...] outra mulher, a negra Maria Luiza Piriá ou Pirisá, registrou sua passagem no quilombo do Mola organizando e liderando a Dança do Bambaê do Rosário e na administração da própria vida dos quilombolas que ali viveram. Juvita foi mais um a

⁴ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA; geomalcher@gmail.com

dessas mulheres que fizeram a sua própria história e de seus povoados. (PINTO, 2004, p. 21)

No trecho é apontada a atuação das mulheres quilombolas. Se as comunidades quilombolas encontram-se historicamente invisibilizadas, percebe-se que este cenário se agrava em relação atuação das mulheres negras quilombolas que sofrem, muitas vezes até mesmo dentro das próprias comunidades e do movimento quilombola com o sexismo. Pinto (2004), destaca a atuação política de lideranças femininas importantíssimas para a formação das comunidades quilombolas na regional Tocantina. Ainda sobre lideranças femininas que atuam no movimento de visibilidade a questão quilombola dessa região, registro: Deonata Baía (quilombola de Oeiras do Pará), Ester Maria (quilombola de Oeiras do Pará), Maria José Brito (quilombola de Baião), Maria das Mercês (quilombola de Cametá), dentre outras guerreiras afro-negras-amazônicas de outras regionais da Malungu: Páscoa Alves (quilombola de Cachoeira do Piriá), Maria Miguel e D. Domingas (Santa Luzia do Pará) e Raimunda Lopes (quilombola de São Miguel do Guamá). Merece destaque aqui, o protagonismo dessas e de outras mulheres negras quilombolas, que ao longo da história tem assegurado o recorte de gênero, raça e etnia na construção de políticas públicas voltadas promoção da igualdade racial e de gênero no espaço agrário.

Metodologia

A escolha metodológica se deu a partir do próprio cotidiano das comunidades quilombolas no estado do Pará, onde o movimento de mulheres quilombolas tem se mostrado atuante ao que se refere a resistência e luta dos quilombolas no estado do Pará a partir de novas perspectivas de desenvolvimento pensadas para a Amazônia e acionada pelos quilombolas como sujeitos de direitos. Trata-se de uma pesquisa documental de análise dos relatórios dos Encontro de Mulheres Negras Quilombolas do Pará e dos registros fotográficos e audiovisual, que apresenta resultados parciais da pesquisa. Objetivou-se compreender as articulações entre os grupos de mulheres das comunidades remanescentes de quilombos nos municípios paraenses, possibilitando, entre outros aspectos, um estímulo significativo à participação de grupos de mulheres quilombolas nos seus respectivos municípios, bem como, o maior entendimento sobre a necessidade de políticas públicas, quer no campo da saúde, e trabalho-geração de renda, quer nos demais, que se ligam mais diretamente às dificuldades da população negra.

Resultados e Discussões

No estado do Pará até então foram identificadas mais de 400 comunidades de remanescentes de quilombos, sendo que nem todas estão certificadas pela Fundação Palmares, nem tituladas, não possuem associações formalizadas ou têm alguma forma organizativa de mulheres. Os primeiros encontros das comunidades negras rurais ocorreram no Maranhão, no ano de 1986, onde a questão agrária foi tema do I Encontro de Comunidades Negras Rurais, que realizou-se em São Luís, seguido do encontro realizado no Pará em 1988 e 1989. Ainda no Estado do Pará foram realizados encontros de entidades do movimento negro, como o realizado pelo Centro de Estudos e Defesa do Negro do Estado do Pará – CEDENPA. Registra-se que a Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Pará – MALUNGU e o CEDENPA realizaram nove Encontros de Mulheres Negras quilombolas: **I** Encontro de Mulheres Quilombolas- Salvaterra, Bacabal, 2002; **II** Encontro de Mulheres Negras Quilombolas do Pará, Quilombo de Deus me Ajude - Salvaterra, 2003; **III** Encontro de Mulheres Negras Quilombolas do Pará, Quilombo de Mangueiras – Salvaterra, 2004; **IV** Encontro de Mulheres Quilombolas do Pará, Baião – Umarizal, 2006; **V** Encontro de Mulheres Quilombolas do Pará, Inhangapi, 2008; **VI** Encontro de Mulheres Quilombolas do Pará, Acará – Itacoã Mirin, 2010, **VII** Encontro de Mulheres Negras Quilombolas do Pará – Moju, Comunidade São Bernardino, 2014, **VIII** Encontro de Mulheres Negras Quilombolas do Pará – Cametá, Comunidade de Porto Alegre, 2016 e o **IX** Encontro de Mulheres Negras Quilombolas do Pará – São Miguel do Guamá, Comunidade de Santa Rita das Barreiras, 2018. Os encontros revelaram-se necessários ao fortalecimento da cidadania das

mulheres que vivem nas comunidades quilombolas, assim, a realização de encontros periódicos torna-se importante para garantir o fortalecimento do protagonismo das mulheres negras quilombolas dentro e fora de suas comunidades, o que tem feito com que esteja se constituindo numa categoria importante, sobretudo, no espaço agrário.

Conclusões

O modo de vida das comunidades quilombolas estão embasados na relação com que seus membros tem com a terra, o trabalho, e a família. Estas práticas sócio-espaciais demandam formas de organização e apropriação que se disseminam de diversas formas a partir da territorialidade destes sujeitos, sendo materializadas em ações distintas no território. Entretanto, nosso enfoque central são as comunidades quilombolas alinhados a um processo de recriação como mediadoras políticas que acionam a sua identidade. Por fim, entendemos que identificar e analisar as reconfigurações identitárias e estratégias políticas do movimento de mulheres quilombolas não só enriquecer a construção teórica e metodológica da pesquisa em andamento, como também deve colaborar com os “sujeitos políticos” que contribuíram e contribuem com a pesquisa no sentido de pensar novas reivindicações e formas organizativas.

Referências Bibliográficas

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Aspectos da trajetória da população negra no Pará**. Belém: Edufpa, 2014.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil. Dossiê: Racismo na contemporaneidade - Desafios para o século XXI. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 16-27, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/57847/30234>. Acesso em: 07 abr. 2021. doi:<https://doi.org/10.14393/RCS-v10n1-2020-57847>

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Belém: Instituto de Artes do Pará – IAP; Programa Raízes, 3ª Ed., 2005.

SALLES, Vicente. **O Negro na formação da Sociedade paraense**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SODRÉ, M. **Claro e Escuros - identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 1999.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. **Nas veredas da sobrevivência: gênero e símbolos do poder feminino em povoados amazônicos**. Belém: Paka-Tatu, 2004.

DIÁSPORA AMAZÔNICA: OS ESTUDOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE UMARIZAL EM TERRITÓRIOS DA TRANSAMAZÔNICA

Gilberto Teixeira Lima⁵

Mailson Lima Nazaré⁶

Herondina Teixeira Lima⁷

Resumo

Este estudo analisa o processo de deslocamento dos quilombolas do Umarizal de Baião para o município de Novo Repartimento na Região Transamazônica, em perspectiva de diáspora Amazônica, neste sentido, procuramos compreender o processo de deslocamento e os desafios enfrentados para a manutenção de sua representação e identidade em um território urbano, para isto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental por meio de abordagem qualitativa, e assim identificamos que os quilombolas mantêm os aspectos de suas identidades na áreas urbana e os vínculos com o quilombo.

Introdução

A Comunidade Quilombola do Umarizal, objeto deste estudo, encontra-se no lado sudeste do município de Baião, no Estado do Pará, localizado entre os municípios de Tucuruí e Oeiras do Pará, a 520 quilômetros da capital de Belém, via BR por Tucuruí. O acesso para Umarizal, via terrestre, somente pela BR 422, e, via aquática, pelo rio Tocantins, estes remanescentes encontram-se às margens desse rio (PINTO, 2004):

A comunidade Umarizal se originou da organização de escravos livres e fugitivos de outras localidades, mais precisamente para o Putiri. Como esse lugar era de fácil acesso, eles acharam por bem ir para uma outra localidade chamada Novo Destino, que era de difícil acesso aos senhores, proporcionando-lhes um melhor esconderijo, uma vez que o igarapé desse lugar não era central, mas apenas um braço de igarapé. Atualmente, esse remanescente quilombola conta com mais de dois mil habitantes dentro do vilarejo, legalmente reconhecido como remanescente de quilombo, através da certidão de autorreconhecimento, assinada pelo presidente da Fundação Cultural de Palmares, Ubiratan Casto de Araújo, em 03 de outubro de 2006. Assim, definiu-se analisar o processo de diáspora dos moradores da Comunidade Quilombola do Umarizal, tendo em vista o seu deslocamento para o município de Novo Repartimento em plena transamazônica levando em consideração as experiências cotidianas territorialidade envolvendo a cultura e a identidade sobre a comunidade quilombola no Bairro de Aparecida como aspectos importantes para preservação das gerações.

Fundamentação Teórica

A migração dos afro-brasileiros é um fato incontestado e conhecidas por estudiosos do tema. Tais fatos, acometidos de inimigos endógenos, dos quais negros e negras foram reféns de fatores contingenciais relacionado aos escassos alimentos, levava-os ao nomadismo compelido, cujas gerações andarilhas buscavam savanas ou adentravam nas selvas, “desordenadas e divididas, enfraquecidas e mais famintas ainda, e assim, tomando rumos diferentes e buscando diferentes horizontes, [...] espalhavam-se pelo continente” africano (FREITAS, 1988, p. 18).

Como analisou Amaral (2009, p.187), A presença de negros e de comunidades remanescentes de quilombo por quase toda a extensão da Amazônia (e do rio Amazonas)- entre rios e cachoeiras, nas florestas mais distantes onde se aportaram, fizeram e fazem suas moradas, como forma de existência revela não apenas sua relevância significativa, mas inscreve suas formas de lidar, tratar, conceber, vivenciar e se relacionar com os recursos hídricos e florestais; em síntese, com o meio ambiente e com

⁵ Esp. Universidade Federal do Pará; betolimakil@gmail.com

⁶ Mestrando Universidade Federal do Pará; marajo140379@gmail.com

⁷ Esp. Faculdade Ipiranga; limaherondina@gmail.com

a natureza. A *presença negra* na Amazônia tem sido estudada sob vários aspectos: a influência da *cultura negra* nos modos de vida dos sujeitos sociais amazônicos por serem negros, pobres e habitarem território com contingentes tradicionais de população branca com visíveis disposições discriminatórias.

Metodologia

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em materiais acadêmicos e mídias eletrônicas por meio de abordagem qualitativa (MYNAIO, 2002), na qual pudemos nos apropriar da temática proposta. Realizamos ainda pesquisa de campo com entrevistas pautadas em histórias oral no bairro de Aparecida, localizado em Novo Repartimento-PA, para assim, identificar os aspectos etnicorracial dos quilombolas em diáspora.

Resultados e Discussões

Como resultado da pesquisa os quilombolas do Bairro de Aparecida/Novo Repartimento-PA apesar do deslocamento para essa região e apesar de morar em um bairro periférico esquecido pelo poder público com serviços de infraestrutura. Conforme resultados trinta professores se deslocaram do Quilombo do Umarizal para o município de Novo Repartimento em direção à zona rural. O que motivou esse deslocamento foi em busca de trabalho e uma fonte de renda conquistada com a aprovação no concurso de 1998, na Secretaria de Educação. Hoje, assim como todos os quilombolas foram constituindo suas famílias e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao fazer parte da história desse município, mas nunca deixaram de manter contato como seu povo (memória).

Conclusões

Neste trabalho pudemos verificar que os negros e negras na Amazônia continuam em processo de diáspora, mas que mantêm seus traços culturais ancestrais e além disso, ao se deslocarem para centros urbanos enfrentam racismo resistindo a partir de vivências comunais, ou seja, mantendo relações com suas próprias origens.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Assunção José Pureza. Remanescentes das comunidades dos quilombos no interior da Amazônia – conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. **Revista Cadernos do Ceom**, v.22, n.30. p 179-2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. 2002.

SANTA LUZIA DO PARÁ, UMA ROTA QUILOMBOLA NO NORDESTE PARAENSE⁸

Antonio Edson Farias⁹

Resumo

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada *Entre o quilombo e o santo: discursos Identitários na festividade de São Brás, na comunidade do Jacarequara, em Santa Luzia do Pará-PA*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia, da Universidade Federal do Pará – UFPA, Campus de Bragança, sob orientação do Prof. Dr. José Guilherme Fernandes. As festas de santos se multiplicam por todo o ano por este que é um dos países com maior número de católicos no mundo, o Brasil. Estas festas constituem-se em tradição oficial e/ou desdobram-se no que se denomina de catolicismo caboclo ou popular, marcam e influenciam a identidade e o modo de vida das comunidades, a partir de seus organizadores. Este artigo busca entender o fortalecimento ou não da identidade quilombola para os devotos da Festividade de São Brás. Para tanto, leva em consideração a representação cultural e religiosa, as quais são defendidas por autores como Peter Burke, José Guilherme dos Santos Fernandes, Vicente Salles, Edna Maria Ramos de Castro, Raymundo Heraldo Maués, entre outros. A pesquisa apresenta a comunidade de Jacarequara e sua formação, assim como a luta pela titularidade.

Palavras-chave: Religiosidade. Identidade. Quilombola. São Brás.

Introdução

A partir de um maior envolvimento com as comunidades quilombolas e também como uma forma de combater preconceitos e estereótipos negativos arraigados acerca dos negros e indígenas, posto que – destacando uma experiência pessoal e profissional como educador e gestor – desde cedo ouvi histórias sobre os quilombolas, ou “negrinhos comedores de chibé”, como alguns políticos a eles se referiam, como professor, pude perceber melhor as nuances e significações destes discursos e, como Secretário de Educação, através da Diretoria de Cultura, o fato de ter participado efetivamente do processo de titularização das terras quilombolas de Santa Luzia do Pará, fez com que conhecesse mais profundamente estas comunidades e decidi buscar entender como a Festividade de São Brás, em Jacarequara fortalece a identidade quilombola para seus participantes.

Fundamentação Teórica

As grandes entradas da presença africana escravizada nessa região se deram por muito tempo pelos grandes rios que banham nosso nordeste paraense, como nos mostra Salles (2004) “encontramos ainda no Pará, comunidades remanescentes de antigos quilombos, espalhados em várias regiões [...] no vale do Gurupi, divisa com o Maranhão”.

Seguindo o que Gomes (1997) chama de “uma floresta de fugitivos, mocambos e quilombos do Grão-Pará se espalhavam e cresciam, aperfeiçoando estratégias de defesa e proteção”, em fins do século XVIII já se destacavam cerca de nove mocambos nas regiões próximas a Belém, assim também como em outras regiões.

⁸ Trabalho convidado.

⁹ Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia/UFPA, 2017; Professor de Língua e Literatura (SEDUC/Pa, 1995 a atualidade); Licenciado em História (UFPA, 2016); Graduado em Espanhol (UFPA, 2019), Especialista em Saberes e Linguagens na Amazônia (UFPA, 2013); Especialista em Abordagem textual (UFPA, 2000); Licenciado em Letras (UFPA, 1997). E-mail: edsonfarias13@gmail.com

Levamos em consideração a representação cultural e religiosa, as quais são defendidas por autores como Peter Burke, José Guilherme dos Santos Fernandes, Vicente Salles, Edna Maria Ramos de Castro, Raymundo Heraldo Maués, entre outros.

Metodologia

Segundo Edna Castro (2006,14), “[n]as terras do alto rio Guamá, alcançando os rios Gurupi, Turiaçu e Caeté, encontravam-se fazendas grandes e médias, e pequenos sítios”.

A pesquisa se dá nestes pequenos sítios, com destaque para a comunidade Jacarequara, o levantamento de dados se deu de forma participativa, principalmente durante a festividade de São Brás, através de entrevistas, anotações e produções de imagens.

Resultados e Discussões

O ponto de partida foi uma reza em latim popular, daí descobri São Brás e entender que, segundo Maués (1995) a investigação da origem do culto dos santos (e de suas festas) poderia capacitar-nos a entender melhor os fenômenos ligados ao catolicismo popular, assim como entender uma linhagem familiar como a dos Brás ou a de uma comunidade como o Jacarequara, mas nada é tão simples assim.

Conclusões

Os discursos tornam claro que identidade não se consegue em um único elemento, são preciso muitos, como os movimentos negros, as ações afirmativas, a luta de autoridades e lideranças engajadas, que se multiplicam como as fitas de São Brás, fazendo milagres de fortalecimento se desdobrando no oficial e no leigo, dialogando com a boa vontade de quem quer fazer comunidades cada vez mais autônomas, firmes no propósito de conquistarem para si o que lhes foi negado por séculos.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Escravos e senhores de Bragança** (Documentos históricos do século XIX, Região Bragantina, Pará) / Edna Maria Ramos de Castro (organização). _Belém: NAEA, 2006.

CEDENPA. Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará. **Raça Negra: a luta pela liberdade** / org.: Nilma Bentes, Zélia Amador. – 3 ed. rev. e amp. – Belém: FCPTN, 2004.

GOMES, Flavio dos Santos. **A Hidra e os Pântanos: Quilombos e Mocambos no Brasil** (sécs. XVII-XIX), Campinas, SP; 1997 (Tese de Doutorado).

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, Pajés, Santos e Festas**. Catolicismo popular e controle eclesiástico. Belém: Ed. Cejup, 1995.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Textos reunidos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SALLES, Vicente. **O Negro no Pará: sob o regime da escravidão**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Cultura; Belém: Secretaria de Estado de Cultura; Fundação Cultural do Pará “Tancredo Neves”, 1998, p. 342.

SOUZA, Sueny Diana de Oliveira. **Um rio e suas gentes: ocupação e conflitos nas margens do rio Turiaçu na fronteira entre Pará e Maranhão (1790-1824)**; orientadora, Magda Ricci. – 2012.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA AMAZÔNIA¹⁰

Rosilândia de Souza Rodrigues¹¹
Assunção José Pureza Amaral¹²

Resumo

O presente texto tem como *objetivo* tecer discussões sobre os desafios da educação no campo com ênfase nos territórios quilombolas, ressaltar a importância e as perspectivas em prol de uma educação escolar que contenha a identidade, as práticas, os saberes dos sujeitos dos territórios quilombolas. Os *resultados* apontam para a necessidade de uma educação contextualizada e significativa; compreensão da diferença e relação entre educação quilombola e educação escolar quilombola, entre escola quilombola e escola no quilombo em territórios amazônicos, considerando a legislação sobre educação escolar quilombola educação étnico racial.

Introdução

A educação nos dias atuais caminha entre conquistas, perspectivas e desafios, pois ter acesso à educação, principalmente de qualidade, é algo que não alcança a todos, sendo que o desenvolvimento de uma educação significativa não depende somente dos professores, pois muitos são os fatores que interferem no acesso e desenvolvimento de uma educação de qualidade, porém decisões a respeito necessita serem tomadas, principalmente em relação aos professores do campo, e mais especificamente das escolas quilombolas que enfrentam inúmeras dificuldades para desenvolver um ensino de qualidade. Dentre os múltiplos grupos, culturas e territórios do campo estão as comunidades quilombolas que só se igualam aos demais por estarem localizadas no campo, sendo que a história, os costumes, os sujeitos são outros, com características e práticas específicas, portanto, a educação escolar desenvolvida nos territórios quilombolas necessita respeitar essa especificidade.

Fundamentação Teórica

De acordo com Salomão Hage muitos são os transtornos enfrentados pelas escolas do meio rural, sendo que os mesmos acabam refletindo no processo de ensino aprendizagem, pois é o

Professor que tem uma carga excessiva de trabalho e exerce variadas funções para além da docência como secretário, diretor, merendeiro, zelador, etc. para, além disso, existe as dificuldades enfrentadas pelos alunos como problema com a merenda escolar, o acesso à escola, o currículo totalmente deslocado da realidade dos mesmos, etc. (2005, p. 50 e 52).

Em relação às diversas escolas quilombolas isto também é uma realidade, pois no ensino dos alunos não são levados em consideração as realidades das comunidades, o contexto do território, o histórico de lutas, enfim a escola não abrange a vivência, o dia a dia dos alunos. Nunes (2006) destaca isso quando diz que:

A escola deve oferecer à criança o acesso ao saber historicamente acumulado, como disputa de poder na forma de direito a trabalho, moradia e saúde; direito também de poder ressignificar o lugar de onde fala, onde vive, onde se corporifica a afirmação

¹⁰ Trabalho convidado;

¹¹ Graduada em Pedagogia pela UFPA, Discente do Curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia no IFPA; rosi.souza2525@gmail.com

¹² Professor Associado da Universidade Federal do Pará.

da sua cor de pele, da sua remanescente como lugares habitados com auto-estima, imagem positiva de si mesmo (2006, p.358).

É na escola que o aluno deve obter conhecimento a respeito da história dos seus antepassados, incluindo lutas e conquistas de direitos, pois é por meio desses conhecimentos que o aluno se reconhecerá e se auto afirmará, tendo orgulho de si mesmo e do povo a qual pertence.

A escola quilombola deve considerar a trajetória percorrida pelo povo negro na busca pela liberdade, sendo que é dever desta transmitir aos alunos as reais causas do negro ter sido escravizado. Além da transmissão da história de seus ancestrais, a escola deve ainda desenvolver o ensino a partir da cultura e dos costumes dos alunos quilombolas, ou seja, é necessário o desenvolvimento de uma educação étnico-racial (MOURA, 2007).

Metodologia

Para a construção e desenvolvimento deste trabalho foram realizadas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo, realizada na comunidade dos remanescentes de quilombos São Pedro, localizada na zona rural do município de Castanhal na região nordeste do Estado do Pará. Assim sendo, a pesquisa é de cunho bibliográfico com ênfase em uma abordagem qualitativa.

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade da efetivação da Educação Escolar Quilombola nas escolas localizadas em território quilombola e nas que recebem estudantes oriundos dos mesmos, no intuito de reconhecer os quilombolas como sujeitos de direitos, permitindo a eles o protagonismo como sujeitos de e que fazem parte da história.

Conclusões

Com o desenvolvimento do texto foi possível concluir que as escolas do campo precisam levar em consideração a diversidade dos espaços e dos sujeitos que compõem os territórios campestres, pois cada comunidade, sociedade tem sua maneira particular de ser e se portar no mundo, com costumes e características próprias.

Referências Bibliográficas

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Org.) et al. **Educação do Campo na Amazônia: retrato de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

MOURA, Gloria [ET AL]. **Educação Quilombola**. Salto para o Futuro, 2007.

NUNES, Georgina Helena L. Educação formal e informal: O diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, M. L. S.; SOUZA, Edileuza P.; PINTO, Ana F. M. (orgs). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA UNIVERSIDADE NO QUILOMBO À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO PARÁ E AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS¹³

Bruna Nayana Souza dos Santos¹⁴
Ana Caroline da Silva Estumano
Assunção José Pureza Amaral¹⁵

Resumo

O objetivo deste artigo é verificar de que maneira tem ocorrido o processo de implementação da lei 10.639/03 no curso de Pedagogia Campus Castanhal. Considerando que o ensino no PPC do curso de Pedagogia, pouco marca a presença das questões raciais, por outro lado o Programa Universidade no Quilombo, programa vinculado à FAPED, vem assumindo o protagonismo no que se refere à inserção da Lei no Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal.

Palavras-Chave: Implementação, Educação Superior, Lei 10.639.

Introdução

Este artigo é resultado do trabalho de final do curso em Pedagogia pela UFPA/Castanhal. Cujas propostas iniciais do trabalho eram focar na aplicabilidade da lei 10.639/03 no PPC do curso de Pedagogia, mas por sua ausência foi necessário mudar o foco da pesquisa para o Programa Universidade no Quilombo, por desenvolver atividades de extensão, pesquisa e formação referente às questões étnicas e raciais. A Lei 10.639 faz alterações à Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação, passando a ser obrigatório o ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, nas instituições de ensino oficial e particulares.

Este artigo objetiva verificar de que maneira tem ocorrido o processo de implementação em relação à lei 10.639/03 no curso de Pedagogia, destacando as contribuições do Programa Universidade no Quilombo. O artigo está assim dividido: 1. Introdução; 2. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e o lugar destinado à implementação da Lei 10.639/03 e ERER; 3. Contribuições do Programa Universidade no Quilombo à implementação da lei 10.639/03 na Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal; 4. Considerações Finais; 5. Referências.

Fundamentação Teórica

Vale ressaltar que o Programa Universidade no Quilombo, lançou vários livros de trabalho relacionados com a educação étnico-racial, publicações e vivências acadêmicas. Mas além do programa vale salientar outros autores importantíssimos para tal discussão como: SOUZA, 2013; AMARAL, 2019; GOMES, 2017; CAPRINI, 2016; NEGREIROS, 2017 e muitos outros que discutem essa pauta educacional.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, que utilizou como recurso livros, artigos, fotografias e TCCs. Buscamos destacar as contribuições do Programa Universidade no Quilombo: exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente, em relação à implementação da Lei. Adotar a pesquisa documental com abordagem qualitativa, que buscam “permitir

¹³ Trabalho convidado

¹⁴ nayana.bruna@hotmail.com

¹⁵ Professor Associado da Universidade Federal do Pará.

ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar” (GIL, 2008); onde tomamos como base teórica documentos como livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso (TCCs), e os livros lançados pelo Programa Universidade no Quilombo, assim como o material dos eventos e ações realizadas, referente à temática racial, em especial as políticas afirmativas para a população negra brasileira através da Lei 10.369/2003.

Resultados e Discussões

A partir da análise em torno do PPC do curso, no que se refere às obrigatoriedades da Lei 10.639/03, pudemos notar que não há no documento principal do curso incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER, não há especificidade voltada para o ensino da educação africana e afro-brasileira, na qual visamos formação às relações étnico-raciais dos futuros educadores, que irão atuar na formação de outros alunos.

Deste modo, a relevância da pesquisa consiste na proposta de uma educação mais justa, que se preocupe com a diversidade étnico-racial através da Lei 10.639/03, priorizando a qualidade do ensino que vem sendo ofertada, onde todos os envolvidos obtenham propriedade no processo de ensino – aprendizagem.

Conclusões

Sendo assim o objetivo desse estudo foi o de verificar de que maneira o Curso de Pedagogia tem inserido a Lei 10.639 na construção humana e profissional desse educador, onde observamos que não há tal implementação de maneira oficial, nas disciplinas que compõe o Curso de Pedagogia do Campus Castanhal.

Visualizamos grandes discrepâncias quando avaliamos o Projeto Político Pedagógico do curso, que faz tímidas citações às questões étnicos raciais, ausências de disciplinas obrigatórias sobre educação para relações étnico-raciais, pouquíssima discussão acerca das disciplinas e na prática da formação do pedagogo/a.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Assunção José pureza. **Da Universidade ao Quilombo:** extensão, pesquisa, educação e sociabilidade na Amazônia. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2015.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Programa “Universidade no Quilombo:** exercício de responsabilidade, recriação e ressignificação do ambiente”. Campus Universitário de Castanhal-UFPA, 2011.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Quando a Universidade vai ao Quilombo:** educação, relações raciais e étnicas no Pará. Castanhal, PA: UFPA, Faculdade de Pedagogia: UFPA, Faculdade de Letras, 2016.

AMARAL, Assunção José Pureza. **Quilombo Now - O Dossiê da Black Amazon.** Castanhal- PA: UFPA, 2017.

BRASIL. **Lei 10.639** de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: [s.n.], 2003.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: n° 9394/96.** Brasília: 1996.

CASTANHALL, Campus. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.**

UM PASSEIO PELAS MEMÓRIAS DOS VELHOS QUILOMBOLAS DE TAPERINHA – ENTRE “CAUSO CONTADO” E “CAUSO JÁ ACONTECIDO”¹⁶

Ana Caroline da Silva Estumano¹⁷

Bruna Nayana Souza dos Santos¹⁸

Assunção José Pureza Amaral¹⁹

Resumo

No presente estudo nos propomos a dialogar e averiguar a ligação existente entre memórias, território, cultura e identidade Quilombola, baseados em relatos orais da população idosa do Quilombo Taperinha, localizado às margens do Rio Capim no município de São Domingos do Capim/PA. A abordagem configura-se como uma pesquisa qualitativa, tendo como método uma pesquisa de campo, ancorada nos seguintes referenciais teóricos: ACEVEDO; BARBOSA (2013), BOSI, (1998); PEREIRA, R. (1998), XIMENES; COELHO (2017). Com objetivo de composição da pesquisa, foram selecionados para uma entrevista um casal de idosos, usando para isso o seguinte critério de seleção: que fossem residentes e com mais de 70 anos. Como instrumento de coletas de dados, optou-se por seletar: um idoso de aproximadamente 82 anos (o mesmo não lembrava com exatidão sua idade) e uma idosa de 78 anos. Deste modo, os resultados apontam a memória dos “velhos” recordadores como ferramenta principal de preservação do patrimônio histórico e cultural, ao passo que estes não deixam a história ficar apenas no passado, através de seus relatos às gerações futuras permite que a memória permaneça sempre viva em cada um que carregue no sangue os rastros daqueles que um dia lutaram por liberdade e igualdade.

Palavras-chave: Memória, Taperinha, Tempo d’antes

Introdução

O presente texto é fruto do trabalho final de conclusão de curso em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFFPA no município de Castanhal, fundamentado nas memórias dos velhos quilombolas de Taperinha, comunidade quilombola localizada no município de São Domingos do Capim Nordeste paraense. A história se escreve em diálogos com narrativas orais de memórias individuais de sujeitos locais, conseqüentemente um direcionamento ao ponto de vista coletivo, mais precisamente sujeitos viventes que conheceram a localidade nas épocas de “sangue no tronco”. Os recordadores de Taperinha têm em seus relatos uma forma de salvaguardar os valores de seus antepassados bem como costumes e sobretudo a cultura de modo geral. Os velhos de Taperinha através de narrativas de vivências mostrarão parte importante da história do quilombo. Neste sentido abordar-se-á a importância dessas recordações contadas, como principal instrumento no guardar de uma história que fez e faz parte do alicerce da sociedade brasileira.

Fundamentação Teórica

Salientar este tema é trazer uma questão em foco que apesar de estar enraizada na vida de cada brasileiro, ainda é pouco discutida, bem como, contribuir para o enriquecimento de pesquisas futuras trazendo o tema abordado, sobretudo enfatizar quão importante é para os moradores do município de

¹⁶ Trabalho convidado.

¹⁷ Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal- Pará. Caroline.estumano@gmail.com

¹⁸ Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal- Pará; Pós- Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade de Educação Superior de Paragominas – FACESP.

¹⁹ Doutor em Ciência: Desenvolvimento Socioambiental-NAEA-UFFPA - Universidade Federal do Pará; Mestre em Planejamento do Desenvolvimento-NAEA-UFFPA; Especialista em Educação e Problemas Regionais-ICED/UFFPA; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais; Professor Assistente da UFFPA; colaborador eventual do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEEA/UFFPA; Coordenador do Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo; do GESCED; do NEAB/UFFPA-Castanhal; Vice Coordenador da Casa Brasil África, da Pró-Reitoria de Relações Internacionais - PROINTER, da Universidade Federal do Pará.

São Domingos do Capim tornarem-se conhecedores da grande riqueza cultural que estes possuem, para que deste modo possam unir-se nesta trajetória de lutas e conquistas.

Metodologia

Para a construção deste artigo a feitura configura-se como uma pesquisa de campo qualitativa, tendo como método conversas informais e a posteriori uma seleção para fins de coletar os relatos orais dos mais idosos vivos na comunidade, a análise foi feita a partir das entrevistas transcritas. O artigo está dividido: 1. Introdução; 2. Memórias escritas; 3. “Do tempo dos pretos d’antes” e memórias vivenciadas; 4. Considerações Finais; e, 5. Referências

Resultados e Discussões

O povo de Taperinha que foi sujeito dessa pesquisa precisa de seguridade e para isto é necessário que estes sejam reconhecidos como parte integrante de São Domingos do Capim não só geograficamente, mas também como parte social e histórica do município, de seu planejamento e de sua política; o povo de Taperinha está tão perto e ao mesmo tempo tão longe “ninho” capimense tendo em vista que a maioria da população não tem conhecimento de que no município existem comunidades quilombolas.

Conclusões

O Brasil ainda precisa desprender-se das amarras da escravidão, o reconhecimento da comunidade negra necessita ser lapidado haja vista que estes foram e são de suma importância na história de construção da sociedade brasileira em diversos pontos, porém por anos foi penalizada com o não reconhecimento como parte da sociedade e sujeitos de direitos. Ainda que a luta das comunidades quilombolas obtivera pequenas vitórias no que tange seus direitos, a caminhada está longe de chegar ao fim, pequenos passos foram dados e ainda existem muitas pedras no caminho. O preconceito e a carência de projetos que valorizem a comunidade negra são obstáculos que precisam ser superados.

Mesmo que estudos e pesquisas com a temática tenham crescido relativamente, ainda há muito o que se explanar e aprender, é preciso olhar para o passado porém é de extrema indispensabilidade enxergar as necessidades de estudos sobre a vivência dos remanescentes quilombolas, a carência desse estudo contemporâneo causa um déficit no que se refere aos trabalhos científicos ocasionando certos transtornos como por exemplo na hora da pesquisa bibliográfica é comum deparar-se com termos demasiadamente errôneos ou ultrapassados e isso sem dúvidas lesa o referencial teórico de um trabalho.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Márcio. Mandela. In: **CADERNOS NEGROS** – Os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998. p. 100-101.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembrança de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CLAVAL, Paul. **A geografia cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- OSÓRIO, Leticia Marques (org). **Direito a moradia e territórios étnicos**. Porto Alegre ed. Ética 2005.
- PEREIRA, Rogério. **Capim, sua história, contos e mitos**, São Domingos do Capim, 1ª edição, 1998.

O QUILOMBISMO E RELAÇÕES SOCIOAMBIENTAIS NO MARAJÓ²⁰

Mailson Lima Nazare²¹
Gilberto Teixeira Lima²²
Herondina Teixeira Lima²³
Roberta Sá Leitão Barboza²⁴
Myrian Sá leitão Barboza²⁵

Resumo

Este trabalho analisa relações socioambientais desenvolvidas em comunidades quilombolas no arquipélago do Marajó no Estado do Pará em uma perspectiva do quilombismo como proposto por Abdias do Nascimento (2002), ou seja, como resistência afromarajoara. O objetivo é analisar quais as principais interferências que vem ocorrendo nas comunidades quilombolas do arquipélago marajoara e como estas comunidades desenvolvem suas formas de resistências. Realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo com abordagem qualitativa. Entre os resultados aponta-se a presença da herança colonial e o avanço do agronegócio na região como uma nova fronteira desenvolvimentista.

Introdução

O arquipélago do Marajó região amazônica paraense reúne uma diversidade de ecossistemas e biodiversidades, nas quais inúmeras comunidades quilombolas desenvolvem suas formas de viver, com base em relações diretas e indiretas com as paisagens locais. Estas comunidades foram introduzidas no arquipélago através do sistema escravocrata, que predominou no país por mais de quatro séculos, e produziu no arquipélago marajoara grandes latifúndios através da distribuição de terras pelo sistema de sesmarias, que foram repassadas aos proprietários atuais por meio de heranças.

Neste sentido, negros e negras organizaram formas de resistências quilombista (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2002) formando comunidades próprias ou ainda vivendo em fazendas sem posse mantendo relações socioambientais como modos de vida, nas diferentes regiões do arquipélago, aspectos que analisamos neste trabalho.

Além disso, nos últimos períodos tem avançado o ideário desenvolvimentista ligado ao agronegócio na região interferindo ainda mais nos modos de vida destas comunidades negras marajoaras, as quais, resistem.

Fundamentação Teórica

Os estudos sobre as comunidades quilombolas (AMARAL, 2009) e suas formas de resistências como organizações sociais que historicamente enfrentam o modelo único de sociedade imposto pela perspectiva de sociedade eurocêntrica herdeira da colonização, nos coloca como atual analisar os quilombos no arquipélago do Marajó através do conceito de quilombismo como proposto por Abdias do Nascimento (2002), em uma perspectiva afromarajoara.

O quilombismo para Abdias do Nascimento (2002), é a organização de uma própria estética negra e de organização política que possibilita formas de produção e organização da vida negra a partir das experiências e referências dos próprios negros.

Portanto, quando propomos a existência de quilombismo como aspecto fundante nas comunidades marajoaras em suas relações socioambientais (NAZARÉ, 2020), dialogamos com a

²⁰ Trabalho convidado.

²¹ Mestrando Em Estudos Antrópico na Universidade Federal do Pará; marajo140379@gmail.com

²² Esp. Universidade Federal do Pará; betolimasil@gmail.com

²³ Esp. Faculdade Ipiranga; limaherondina@gmail.com

²⁴ Profa. Dra. na Universidade Federal do Pará;

²⁵ Profa. Dra. na Universidade Federal do Oeste do Pará.

perspectiva que estas comunidades desenvolvem resistências por meio de seus modos de vida quilombista, ou seja, através de suas identidades, territorialidades e ancestralidades afro-marajoara.

Metodologia

O estudo foi realizado no arquipélago do Marajó, possuindo como objeto de análise as comunidades quilombolas existentes em suas diversas regiões. A coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica e documental com base em Marconi e Lakatos (2017), além disso realizou-se pesquisa de campos tendo referência Brandão (2007). Destaca-se ainda que o estudo possuiu uma abordagem qualitativa, na qual procuramos realizar uma análise crítica sobre o objeto do estudo e assim, construir uma interpretação que visou uma melhor compreensão e análise das fontes de informações coletas.

Resultados e Discussões

Através da tabela 01 apresentamos a existência de movimento quilombista no Arquipélago do Marajó, apontando os municípios e as comunidades quilombolas. Na tabela 02 apontamos as principais atividades que impactam nas relações socioambientais das comunidades quilombolas marajoaras.

Tabela 01 – Municípios e comunidades quilombolas no arquipélago do Marajó

MUNICÍPIOS	COMUNIDADES
Bagre	Balieiro, Tutiquara, São Sebastião, Ajara e Boa Esperança
Curralinho	São José da Povoação
Cachoeira do Arari	Gurupá
Gurupá	Alto Ipixuna, Alto Pucuruí, Bacá do Ipixuna, Camutá do Ipixuna, Carrazedo, Flexinha, Gurupá-mirim, Jocojó, Santo Antônio, Camutá do Ipixuna, São Francisco Médio do Ipixuna, Maria Ribeira
Ponta de Pedras	Santana do Arari e Tartarugueiro
Portel	São Sebastião do Cipoal - rio Pacajá, São Tomé de Tauçu
Salvaterra	Bacabal, Bairro Alto, Boa Vista, Boca da Mata, Caldeirão, Deus Ajude, Mangueiras, Paixão, Pau Furado, Providência, Rosário, Santa Luzia, Salvá, São Benedito da Ponta, Siricari, Vila União Campina

Fonte: ITERPA, 2015.

Tabela 02- Municípios e ações que impactam nas comunidades quilombolas

MUNICÍPIO	AÇÕES
Salvaterra	Monocultura de arroz e abacaxi; Fazendas degado bovino e bubalinos
Cachoeira do Arari	Monocultura de arroz; Fazendas de bovinos e bubalinos; extração irregular de madeira e areia pelas comunidades confinantes;
Portel	Empresas madeireiras

Fonte: Mailson Nazaré, pesquisa de campo 2019.

Conclusões

No estudo identificamos a existência de movimento quilombista afro-marajoara no arquipélago do Marajó, com comunidades que procuram desenvolver seus modos de vida a partir de relações socioambientais (NAZARÉ, 2020), e desta forma constroem processos de resistências as interferências das ações desenvolvimentistas de heranças coloniais que impactam em suas comunidades.

Referências Bibliográficas

AMARAL, Assunção José Pureza. Remanescentes das comunidades dos quilombos no interior da Amazônia—conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 22, n. 30, p. 179-206, 2009. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/457>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/703/70310103.pdf>. Acesso em 13 jul. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.-São Paulo: Atlas, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

NAZARÉ, Mailson Lima. Relações Socioambientais e Estratégia de Sobrevivência em Reserva Extrativista Marinha em Soure, Marajó. **Complexitas – Revista de Filosofia Temática**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 122-128, jan. 2020. ISSN 2525-4154. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/complexitas/article/view/8079>>. Acesso em: 09 fev. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.18542/complexitas.v4i2.8079>.

PARÁ. **Instituto de Terras do Pará: Territórios Quilombolas**. Belém, 2015. Disponível em: <http://www.iterpa.pa.gov.br/content/quilombolas-0>. Acesso em: 14 jul. 2020

NENHUM QUILOMBOLA A MENOS NA UFPA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA²⁶

Carlos Alberto de Souza Mascarenhas²⁷

Resumo

Analisa-se a experiência discente dos quilombolas do Jambuaçu, município de Moju (PA), no que tange aos desafios de acesso aos cursos de graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo sistema das ações afirmativas. Tem-se por eixo de reflexão a educação enquanto política pública territorial para quilombolas no ensino superior, questionando o racismo institucional e seus rebatimentos naqueles que acessam o meio acadêmico.

Introdução

Ingressantes nas turmas do meio acadêmico, os jovens universitários do quilombo de Jambuaçu em Moju (PA) expõem em seus testemunhos experiências de desafios e estratégias frente a desigualdades socioespaciais e étnico-raciais no processo de inserção e permanência num espaço difícil para populações tradicionais, sobretudo pelo racismo institucional e estrutural. Lutar contra esta realidade ocasiona busca por estratégias de inserção e permanência que transcendem as políticas de ação afirmativa, daí constituírem redes de solidariedade que aumentam as possibilidades de permanecer firmes nos cursos. Diante desse quadro, o objetivo é refletir sobre as estratégias de acesso e permanência dos estudantes no período 2013-2017.

Fundamentação Teórica

A análise foi desenvolvida com base nos pressupostos de alguns autores. Domingues (2007, p. 101), por exemplo, traz reflexão sobre atuação intensa do movimento negro, que se organiza para “resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural”. Outra reflexão importante, aponta a educação como uma das mais importantes demandas territoriais a ser conquistada, isto é, “o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, novas culturas, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 2011, p. 69). Vale destacar que ainda é importante compreender que a UFPA é orientada por valores ocidentais que atualizam o racismo institucional, “[...] o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29, grifo do autor). Outra reflexão que se debruça sobre esse tema traz a dimensão do espaço estigmatizada, isto é, “dá margem ao surgimento de inúmeros preconceitos de origem geográfica [...]” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 87).

Metodologia

A metodologia envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas abertas com aplicação de questionários na coleta de dados e a interpretação de documentos oficiais que subsidiaram a análise.

²⁶ Trabalho convidado

²⁷ Universidade Federal do Pará (UFPA) E-mail profgeografiacarlos@hotmail.com

Resultados e Discussões

Os desafios são grandes ainda para que se tenha um acolhimento institucional adequado com bolsas para facilitar a permanência, controle do racismo institucional que se manifesta por meio de funcionários, habilidade de acessar e manusear documentos por parte dos discentes quilombolas, preparação dos técnicos, dos docentes, dos discentes para se ter uma interlocução permanente com os protagonistas do processo e consulta aos interessados. Esses grupos são muito importantes para a UFPA, que é pressionada a abrir as suas portas para esses povos e a dar respostas firmes às desigualdades.

Conclusões

Entre 2012 e 2017, pode-se afirmar que as batalhas pela educação superior se intensificaram, sobretudo no ano de 2017, período em que aumentou significativamente o ingresso de estudantes, graças às pressões do movimento negro que avançou nas pautas por ensino superior e pelas redes de resistência tecidas desde a vivência no quilombo do Jambuaçu até a ocupação de corredores, salas de aula e formação de associação quilombola.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 66-86.

GT 2: Gênero, Racismo e Violência

Coordenação:

- Profº Dr. Aiala Colares de Oliveira Couto | UEPA
- Profº Dr. Alan Augusto Moraes Ribeiro | UFOPA
- Profª Msc. Ana Célia Barbosa Guedes | IFPA
- Profº Msc. Milton Ribeiro da Silva Filho | UEPA

SERVIÇO SOCIAL E O MOVIMENTO FEMINISTA NEGRO: UM DEBATE SOBRE INVISIBILIDADE

Fernanda de Fátima dos Santos Bastos²⁸

Mariza Moraes da Silva²⁹

Resumo

Como resultado do processo de formação sócio-histórica da sociedade brasileira, a mulher negra foi conduzida a uma tripla condição de opressão, visto que além de ser submetida às opressões de gênero, também convive com a discriminação de classe e de raça. Nesta perspectiva, o objetivo deste artigo é discutir de que forma o Serviço Social poderia manifestar, na esfera acadêmica e profissional, o engajamento em torno das pautas do feminismo negro.

Introdução

O universo acadêmico ainda segue sendo caracterizado pela predominância da apropriação teórica dos conteúdos produzidos pelo pensamento feminista de base ocidental. No caso do curso de Serviço Social, é visível o tratamento superficial direcionado às perspectivas étnico-raciais e ao feminismo negro, circunstância verificada a partir do mergulho bibliográfico realizado para a construção deste artigo. Foram encontradas poucas elaborações teóricas acerca da articulação entre o Serviço Social e o feminismo negro, sendo preciso, neste caso, recorrer às bibliografias que tratam da abordagem marginal das questões raciais no currículo do curso.

Fundamentação Teórica

1 Relações de gênero: a incidência do patriarcado

A categoria gênero desempenha articulações com as relações sociais, nos permite compreender de que forma os sujeitos sociais são constituídos por uma gama de significados simbólicos e culturais, por conceitos normativos, diferentes formas de subjetividade que, “atribuem a homens e mulheres um lugar diferenciado no mundo, sendo essa diferença atravessada por relações de poder que conferem ao homem, historicamente, uma posição dominante” (SANTOS, 2011).

2 Feminismo negro

O feminismo negro surgiu como resposta ao silenciamento das pautas da mulher negra no seio do movimento feminista, visto que as diferenças culturais, raciais e de classe não foram contempladas pelo movimento feminista tradicional, ocasionando a perpetuação das hierarquias raciais que privilegiavam as mulheres brancas. Esta eliminação das vivências e ideias apresentadas pelas mulheres negras, de acordo com Collins (2019), fez com que estas, historicamente, não protagonizassem participação plena nas organizações femininas criadas por mulheres brancas.

3 Serviço Social e o feminismo negro

Atuando na formulação, implementação e execução das políticas sociais (NETTO, 1996), caberia ao assistente social pensar a questão de gênero em articulação com a dimensão étnico-racial, entendidas como manifestações da “questão social” e como partes que integram uma totalidade a ser desvendada (GURIRALDELLI; ENGLER, 2009). Nesse prisma, tratar a condição da mulher em todas as esferas da vida significa tratá-la em suas especificidades, de modo a reconhecer, por exemplo, que as mulheres negras, lésbicas, indígenas, de comunidades ribeirinhas e trans, apresentam pautas e demandas que configuram o aspecto heterogêneo do movimento feminista.

²⁸ Assistente social, pós-graduanda em Gestão Pública e Técnica do Hospital de Campanha de Belém-PA; f13nanda@hotmail.com

²⁹ Assistente social, Residente Multiprofissional em Oncologia do Complexo Hospitalar João de Barros Barreto-UFGA. silvamaral1@yahoo.com.br

Metodologia

O trabalho consistiu-se no levantamento bibliográfico sobre a temática pesquisada. Teve abordagem qualitativa, de caráter exploratório, alicerçado no método dialético. Os passos seguidos foram: estabelecimento do problema da revisão, seleção de amostra, análise das amostras, categorização dos estudos, apresentação e discussão dos resultados.

Resultados e Discussões

É necessário reconhecer que entre as mulheres, as condições de opressão variam de acordo com o contexto de vida de cada uma; a questão de gênero, necessariamente, precisa ser analisada em cruzamento com outras variáveis. E contemplar a perspectiva racial no currículo do Curso de Serviço Social representa um compromisso do curso não somente com a formação articulada aos processos sócio-históricos e políticos nacionais, mas representa, principalmente, a fundamental aproximação com as reais necessidades do público majoritariamente atendido pelo Serviço Social.

Conclusões

Defende-se, portanto, que a questão racial deixe de ser invisibilizada no currículo do Serviço Social, principalmente em se tratando da condição da mulher negra. Com o tratamento da questão racial de forma transversal em todas as disciplinas, estaremos diante de uma proposta defendida por Ianni (2004), ao defendermos uma análise da “questão social” brasileira a partir de seus determinantes históricos, políticos e sociais. É exatamente em razão dessa invisibilidade vinculada aos processos históricos brasileiros, que deixamos de contemplar a perspectiva do feminismo negro e acabamos por concentrar as análises sobre questões de gênero a partir da ótica do feminismo branco e ocidental.

Referências Bibliográficas

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

DIAS, S. A. **Serviço Social e as relações raciais: caminhos para uma sociedade sem classes**. Temporalis, ano 15, n. 29, jan./jun. 2015.

GUIRALDELLI, Reginaldo; ENGLER, Helen Barbosa Raiz. As categorias gênero e raça/etnia como evidências da questão social: uma reflexão no âmbito do serviço social. **Serviço Social & Realidade**, v. 17, n. 1, p. 248-267, 2009.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Revista Estudos Avançados** 18 (50), 2004.p. 21-30. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>>. Acessado em 28 de outubro de 2020.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Chrislene Carvalho dos. **História e Propaganda: análise de corpos femininos em imagens publicitárias na década de 20**. Disponível em <http://www.educadores.diaa.dia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2012/historia_artigos/1chrislenesantos_artigo.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

BONECA ABAYOMI: ANCESTRALIDADE COMO PROPOSTA DE REFLEXÃO SOBRE PADRÕES DE BELEZA COM EDUCADORES DE BREVES/PA

Rebeca Cecília Pacheco Ferreira³⁰

Eneias dos Santos Ferreira³¹

Claudiane da Silva Ladislau³²

Ana Célia Barbosa Guedes³³

Resumo

O presente estudo irá discorrer sobre a importância da ancestralidade para a promoção de reflexões sobre padrões de beleza, identidade negra e valorização da cultura afro-brasileira a partir do relato de experiência da realização de uma Oficina de confecção da boneca Abayomi realizada com educadores(as) do município de Breves/PA, pertencente à Ilha de Marajó. A atividade de formação fez parte das ações do Projeto de Extensão “Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para promoção da equidade racial durante a pandemia (Covid 19)”. Para tanto, recorre-se ao estudo bibliográfico sobre desconstrução de padrões de beleza, valorização da cultura e da beleza negra como afirmação de identidade, tudo isto voltados ao contexto escolar. Verificou-se o quanto é importante problematizar este tema dentro do espaço escolar não apenas em momentos pontuais, mas no dia-a-dia das ações escolares.

Palavras-Chave: Ancestralidade; padrão de beleza; Identidade. Educação.

Introdução

O presente estudo irá abordar sobre a relevância da ancestralidade para a abordagem sobre padrões de beleza, identidade negra e valorização da cultura afro-brasileira, a partir da experiência obtida com a realização da oficina “Ancestralidade e valorização da cultura afro-brasileira por meio da confecção da Boneca Abayomi”. A mesma, é parte integrante de uma formação ofertada à docentes e profissionais da educação de escolas municipais e estaduais do município de Breves-PA, pelo Projeto de Extensão “Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para promoção da equidade racial durante a pandemia (Covid 19)” aprovado pelo edital N° 04/2020 do PROEXTENSÃO do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPA), com apoio do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFPA-Campus Breves.

A história ancestral da boneca *Abayomi* que marcou as diversas formas de resistência durante as diásporas negras servirá aqui como base para a abordagem sobre desconstrução de padrões eurocêntricos de beleza presentes no imaginário social brasileiro, os quais são reforçados e ditados pelas mídias, sobretudo nos meios televisivos e digitais. A partir dessa abordagem, se problematizará de que modo estes estereótipos estéticos se apresentam no espaço escolar e quais as consequências para crianças, adolescentes e jovens negros, sobretudo para meninas e mulheres negras, afinal, a escola é um importante espaço de construção de ideias, de identidades e portanto, necessita valorizar a diversidade étnico-racial.

Fundamentação Teórica

A construção de identidades sociais coletivas se fortalece por meio do conhecimento de sua própria história enquanto referência cultural, por isso ela não pode ser abordada de forma idealizada,

³⁰ Discente do curso Técnico em agropecuária do IFPA Campus Breves e bolsista do projeto; rebecaceciliapacheco@gmail.com

³¹ Discente do curso Técnico em agropecuária do IFPA Campus Breves e bolsista do projeto; eneass456@gmail.com

³² Docente do IFPA Campus Breves-PA e colaboradora do projeto; claudiane.ladislau@gmail.com

³³ Docente do IFPA Campus Breves-PA e Coordenadora do projeto. anacelia.guedes@ifpa.edu.br

mas com entrelaçamentos na realidade prática (BARBOSA, 2019). A partir desta premissa, entende-se como de grande relevância trazer a história da boneca *Abayomi* como um símbolo de luta e esperança frente ao processo de aprisionamento, violências e tentativas de apagamentos culturais que negros e negras têm sofrido historicamente.

Abayomi vem do *ioruba*, *abay* = encontro e *omi* = precioso, significa “aquela/aquele que traz felicidade ou alegria”. A boneca *Abayomi* é confeccionada com amarrações e nós de tecidos, não possui marcação de olhos e bocas para assim, representar, todos os povos e tribos diversas que foram sequestrados do continente africano e aportaram no Brasil, dando início ao longo processo de lutas, resistência e sobretudo, de tentativa de apagamento cultural de negros e negras em nosso país. Assim, ao ser obrigado a distanciar-se de seus valores originais, o negro tomou o branco como referência em todos os campos como forma de humanizar-se (SANTOS, 2009).

No campo estético, o ideal de beleza está vinculado ao mesmo referencial eurocêntrico e branco que cria padrões de beleza dominantes reforçados pela mídia. As implicações na vida das pessoas que não se enquadram nesses padrões, a partir de características físicas como: cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz e dos lábios são extremamente danosas, pois, como afirma Gomes (2003) neste processo, as cores “branca” e “preta” são tomadas como representantes de uma divisão fundamental do valor humano – “superioridade” e “inferioridade”.

A questão da beleza padrão, imposta principalmente às mulheres, tem uma íntima relação com o capitalismo e sua imposição de consumo. Wolf (1992) afirma que a beleza passa a constituir-se como um mito direcionado às mulheres como forma de frear o processo de emancipação a que se lançaram nos últimos anos, pois, segunda a autora “a beleza passa a ser relacionada ao sucesso e à felicidade”.

Considera-se extremamente relevante levar esta abordagem para o espaço escolar, uma vez que, segundo Santos (2009):

milhares de crianças e adolescentes, ao internalizarem a ideia negativa que foi criada sobre o negro e difundida pela mídia e pelos grupos sociais aos quais estão inseridos, como a família, a Igreja, o trabalho e até mesmo a escola, sentem dificuldade e vergonha em se afirmar enquanto negros (as). (SANTOS, 2009, p.1).

A lei 10.639/2003 estabelece que a escola, enquanto espaço formativo deve ofertar em seu currículo a temática étnico-racial. Portanto, ela possui papel fundamental nesta discussão, uma vez que, muito do que alunos e alunas reproduzem enquanto discriminação ligada à aparência, não são problematizadas e solucionadas no cotidiano escolar, ficando mais restritas à momentos pontuais como na semana da consciência negra.

Metodologia

A metodologia deste trabalho partiu da pesquisa bibliográfica sobre o assunto e ainda a pesquisa-ação para uma autorreflexão coletiva sobre a urgente necessidade de desconstruir padrões de beleza eurocêntricos e valorizar a cultura e beleza negra.

O evento formativo denominado “Teorias, conceitos e práticas pedagógicas para uma educação antirracista” aconteceu no mês de março de 2021 e a formação por meio da Oficina de confecção da boneca *Abayomi* fez parte do núcleo prático do evento como atividade pensada para responder aos anseios dos docentes e das docentes da cidade de Breves-PA.

A formação aconteceu em momentos síncronos através de plataforma online e através de atividades assíncronas, na qual o participante teve a opção de complementar seus estudos com materiais e atividades complementares postados na plataforma virtual “*google sala de aula*”.

Resultados e Discussões

A oficina buscou trabalhar duas abordagens, no primeiro momento, a abordagem ocorreu a partir da fundamentação teórica sobre o conceito de beleza tido como padrão no Brasil, trazendo esta questão também o Marajó, onde há uma forte identificação com a cultura afro-indígena e os reflexos

disto nos espaços escolares começando pela própria decoração deste e ações que desenvolvem ao longo do ano letivo.

O professor Valdenir Neves destacou que

[...] vivemos em uma cultura eurocêntrica muito difundida pela mídia, na qual se ensina que são belas apenas pessoas que são brancas com cabelos lisos e pelo fato de já estarmos acostumados com essa cultura, que é enraizada, reproduzimos estes costumes também quanto à questão da beleza, sobretudo das mulheres. Na sala de aula, muitas vezes os professores também reproduzem isto, valorizando mais o aluno/a de pele branca do que aquele/a de pele negra. É necessário que os/as alunos/as negros sejam mais visibilizados e também sejam ouvidos (Valdenir Neves, Breves, 2021).

A reflexão trazida pelo docente reafirma a importância da escola, como espaço de desconstrução e ressignificação de padrões estéticos em seu cotidiano e não somente em momentos pontuais, como na semana da consciência negra, no mês de novembro, quando muitas escolas realizam concursos de beleza negra, geralmente tendo como referencial de beleza o padrão eurocêntrico e, portanto, de valorização de meninas e meninos com traços físicos como cor, formato do corpo, dos cabelos e lábios mais aproximados do padrão branco de beleza.

A oficina foi gravada e disponibilizada na plataforma *google sala de aula* a todos os participantes que não puderam estar presente no momento síncrono *online*, estes acessaram a plataforma e realizaram a dinâmica da feitura da boneca *Abayomi*. A participante Sara Soares relatou sua experiência no fórum *online*:

[...] Só consegui me enxergar como bela após minha entrada na faculdade, quanto tive contato com projetos que discutiam sobre questões étnico-raciais. Em nossa sociedade há padrões de beleza dominantes que nos fazem criar uma visão distorcida de nossa própria beleza e que por isso, muitas vezes duvidamos que possamos ser amadas exatamente por esses motivos [...] (Sara Soares, Breves, 2021).

Durante a abordagem prática por meio da feitura da boneca *Abayomi* pelos participantes *online*, foi contada a história ancestral deste objeto tão simbólico, confeccionado das vestes de mães negras para acalantar seus filhos diante das imensas dificuldades que passavam na travessia do continente africano para o Brasil em condições muito precárias e sendo vítimas constantes de violência. A boneca assim, tornou-se símbolo de resistência e esperança entre nossos ancestrais e esta história foi repassada às gerações juntamente com a feitura desta bonequinha.

A participante Sara Soares comentou no fórum *online* que já havia participado de outra dinâmica envolvendo a boneca, naquela época doou as mesmas para suas irmãs, mas elas não as acharam bonitas, pois também tinham um padrão de boneca eurocêntrico em suas mentes. Desta vez, a participante relatou que fez a mesma dinâmica de doar as bonecas e conversar sobre o tema, contar a história e desta vez a receptividade foi de valorização e amor pelas bonequinhas.

Conclusões

Este trabalho trouxe reflexões sobre a importância da ancestralidade para o trabalho com identidade negra e valorização da cultura afro-brasileira a partir da realização da oficina de confecção da boneca *Abayomi*.

Entende-se que, primeiramente, é necessário problematizar e buscar formas de inserir no currículo escolar tudo o que dispões a lei 10. 639/2003. Além disso, é preciso buscar alternativas como suportes teórico-práticos para transformar as normativas em atividades reais e contextualizadas à realidade da diversidade de alunos presentes na escola.

Ao analisar as respostas das atividades realizadas pelos(as) educadores(as) referente à oficina, percebe-se que é urgente a aplicação prática da *Lei 10.639/03* que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro da rede pública e particular. Portanto, ao realizar a oficina nosso projeto de extensão buscou proporcionar alternativas metodológicas e de suporte pedagógico trazendo além da feitura da boneca *Abayomi* outros modelos de práticas escolares como sugestões de dinâmicas e jogos que valorizem nossas raízes afro-brasileiras, sobretudo quanto à estética negra e contemplem a diversidade de estudantes presentes na escola.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ricardo Tadeu. Educação antirracista nos quinze anos da lei 10.639/03: interfaces, memórias e experiências educativas de afrodescendentes em Pirapora-MG. In: **Revista Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 15 – Ano VIII – 2019. Pp. 1-28.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**. v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

SANTOS, Diana Viturino. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: caminho para a formação indeníria de estudantes negros. In: **Seminários de estudos culturais, identidades e relações interétnicas da universidade Federal de Sergipe**. São Cristóvão, 2009.

WOLF, N. **O Mito da Beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

**“EU SABIA QUE ERA ISSO MESMO”
MULHERES NEGRAS E O SERVIÇO DOMÉSTICO COMO ALTERNATIVA:
HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM E SE REPETEM**

Rebeca Vitória Alberto Costa³⁴

Resumo

O presente artigo visa analisar as imbricações do serviço doméstico a partir da trajetória de vida de três mulheres negras pertencentes de um mesmo arranjo familiar paraense e que tiveram suas vidas atravessadas por desigualdades sociais que as impediram de concluir os estudos, e em consequência disso, concluíram que o serviço doméstico seria sua única alternativa. Por meio de uma narrativa bibliográfica e relatos das trabalhadoras, buscou-se analisar como as múltiplas formas de opressão que perpassam o serviço doméstico remunerado atuam condicionando corpos de mulheres negras à uma condição subalternizada. Sendo o último país da América a abolir a escravidão, o Brasil não ofereceu Políticas Públicas que inserissem a população negra na sociedade e, para grande parte das mulheres negras, a permanência no serviço doméstico foi inevitável³⁵.

Palavras-chaves: Serviço doméstico; Desigualdades sociais; Mulheres negras

Introdução

Constituído majoritariamente por mulheres racializadas e com baixa escolaridade, o serviço doméstico no Brasil tem sua base fundada em um sistema colonial que deixou marcas as quais ainda podem ser vistas no cotidiano de milhares de trabalhadoras. Atuando como um distintivo social que difere as camadas mais abastadas da sociedade do restante da população brasileira, (GOLDSTEIN, 2009, p. 159). O serviço doméstico é uma categoria capaz de ilustrar fielmente as opressões correlatas de gênero, raça e classe que atravessam as mulheres negras. Em decorrência a baixa escolaridade e a ausência de outras oportunidades, o trabalho doméstico é visto como a única forma de sustento de mulheres negras e pobres. Mesmo com o reconhecimento de direitos trabalhistas em decorrência da aprovação da emenda institucional mais conhecida como “PEC das Domésticas”, muitas dessas mulheres ainda trabalham na informalidade e em condições insalubres.

Nesse âmbito, é possível notar que até mesmo no que se refere à informalidade no serviço doméstico, os marcadores sociais de gênero e raça estão presente, pois a informalidade é predominante ocupada por mulheres negras.³⁶ Na região Norte do país ocorre um fenômeno de “crias de família” (MOTTA-MAUÉS, 2006) que pode ser descrito como um movimento de vinda de mulheres, em maior número não-brancas, que migram do interior para as capitais em busca de uma melhoria na qualidade de vida, contudo, em determinado momento passam a realizar as atividades domésticas nas casas das famílias que as abrigou na capital.

A partir disso, iniciam-se as longas jornadas no trabalho doméstico. As interlocutoras desse trabalho, Rute (71 anos), Nazaré (64 anos) e Sandra (41 anos) não puderam escapar dessa realidade. As três estudaram até o ensino fundamental, pois precisavam ajudar na renda de sua família. Tendo uma ligação de parentesco, todas tiveram experiências muito novas com o serviço doméstico e desde o momento em que iniciaram seus primeiros anos na adolescência já era desejado que elas tivessem que escolher entre duas alternativas: estudar ou trabalhar. Rute e Nazaré são irmãs, sua iniciação no serviço doméstico se deu por intermédio de sua mãe que trabalhava lavando roupas “pra fora”³⁷ e com isso,

³⁴ Estudante de graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará e bolsista PIBIC. E-mail: rebcostav@gmail.com

³⁵ FERNANDES, Florestan. A integração do negro da sociedade de classes. São Paulo: Ática. 1978.

³⁶ IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua 2019.

³⁷ Termo utilizado por elas durante as entrevistas para definir o ato de trabalhar lavando e passando a ferro roupa de terceiros.

ambas tinham que “ajudar” a realizar as atividades. Ambas são trabalhadoras domésticas desde a pré-adolescência e estavam trabalhando na mesma casa, Rute como diarista e Nazaré como mensalista. Rute teve quatro filhos e o mais novo se casou com Sandra, que também trabalhava no serviço doméstico. De maneira semelhante foi a vida de Sandra, que passou a realizar atividades domésticas com apenas 10 anos. Ao conversar com ela, Sandra relata que durante esse período recebia apenas “coisinhas” como pagamento. Atualmente ela atua como mensalista, cuidando de uma idosa.

Dessa forma, fica evidente que o trabalho doméstico remunerado sempre esteve presente na vida das interlocutoras, sem que elas tivessem a opção de escolher. Há, então, uma naturalização dessa condição. Portanto, esse breve estudo se propõe a discutir os mecanismos de opressão que atuam para manter a mulher negra na base da pirâmide social e sem escapatória, na condição de doméstica.

Fundamentação Teórica

A princípio, faz-se necessário compreender a importância do serviço doméstico para a consolidação do modelo familiar posto pelo capitalismo no mundo. *A Mística feminina*, da ativista feminista e escritora, Betty Friedan (1963), traz uma reflexão acerca do sentimento de vazio causado em mulheres estadunidenses dos anos 50 e 60 que não alcançavam todo seu potencial, pois estavam condicionadas a posição de donas de casa. Para ela, era necessário abandonar esse papel que as sufocava e aprisionava, e nesse aspecto, a carreira profissional era de suma importância, visto que as mulheres de sua época desejavam “algo a mais” além de seus filhos, seu marido e sua casa. Em contrapartida, Bell Hooks (1984) nos mostra que naquela época, mais de um terço das mulheres já estavam vendendo sua força de trabalho para sobreviver. Ademais, Hooks acrescenta:

[...] ela não discute quem seria chamado a tomar conta das crianças e manter a casa, no caso de mais mulheres como ela serem liberadas de seu trabalho doméstico e conseguirem ingressar no mundo profissional em condições equivalentes às dos homens brancos. [...]

Dessa forma, nota-se que o processo de terceirização do trabalho doméstico ocorre de maneira semelhante no Brasil, uma vez que mesmo com o fim da escravidão (1888), o trabalho doméstico continuava sendo realizado, em maior parte, por mulheres escravizadas, ou ex-escravas (DANTAS, 2016). Com isso, pode-se afirmar que esse quadro permanece, visto que o trabalho doméstico remunerado ainda é predominantemente composto por mulheres negras (63%)³⁸.

Analisando dados do *Instituto Doméstica Legal* (2019), percebemos que a insalubridade e a ausência de garantia de direitos ainda se fazem muito presente no serviço doméstico, já que seis anos após a aprovação da PEC das Domésticas 70% das trabalhadoras domésticas ainda estão na informalidade. A vulnerabilidade de corpos negros é duplamente sentida nesse aspecto quando percebemos que as mulheres negras são a maioria das trabalhadoras informais. Entretanto, para a Sandra, a informalidade atua também como uma forma de autonomia, pois ela pode “fazer o seu horário”, algo que não podia nos seus outros empregos.

O acesso escasso à educação que é destinado a população negra e de baixa renda contribui para a perpetuação desse quadro, posto que impossibilita a ascensão social desse grupo e as condicionam para os empregos com menor remuneração, como é o caso do serviço doméstico. Diante disso, nota-se que o racismo estrutural atua de modo a dificultar o acesso pleno dessa parcela da população a outros espaços e posições, para manter a pirâmide social estática. Isso sempre esteve muito bem entendido pelas interlocutoras desse trabalho, pois todas conseguem analisar que se tivessem tido a oportunidade de estudar mais, suas vidas teriam seguido outro caminho.

³⁸ Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2018.

A gente nunca quer, né. Eu queria coisa melhor, mas aí não tive muita oportunidade... (Rute, 2021)

Durante as entrevistas, sempre foi apontado por Rute, Nazaré e Sandra o desejo que seus filhos pudessem concluir os estudos, para que, de certa forma, tivesse uma vida minimamente melhor – ou menos sofrida - que as delas. A narrativa presente é a de que a educação poderia oferecer maiores oportunidades e mais escolhas para eles. Para elas, é nítido o papel emancipador que a educação tem.

Acho que a minha vida se eu tivesse estudado mais seria menos sacrifício (Sandra, 2021)

Metodologia

Como metodologia, optou-se por realizar a coleta de relatos por meio de entrevistas semiestruturadas qualitativas presenciais e, por vezes, via ligação de celular. Além de uma revisão bibliográfica sobre o tema em questão. A limitação da pesquisa de campo em decorrência da pandemia de Covid-19 ficou evidente em muitos momentos, e principalmente em consequência do endurecimento das medidas de prevenção, impossibilitou a realização todas as entrevistas de forma presencial e por isso, buscou-se outros meios de entrar em contato com as interlocutoras – especialmente com auxílio da internet. Nesse âmbito, o essencial sempre foi treinar o olhar na perspectiva de “estranhar” o “familiar” (Da Matta, 1978 e Velho, 1978)³⁹, para visualizar amplamente a problemática, já que as interlocutoras sempre estiveram presente no cotidiano da pesquisadora. Nesse percurso, o estranhamento de atividades que estavam presentes no dia a dia, que nunca haviam sido questionadas foram fundamentais.

Resultados e Discussões

Diante do exposto, pode-se refletir a respeito de muitos aspectos e mecanismos que atuam vulnerabilizando mulheres negras e as destinando profissionalmente apenas para o serviço doméstico. Ao considerar isso, nota-se que os marcadores sociais como: gênero, raça e classe social são determinantes ao falar de trabalho doméstico. Quando pensamos no papel da mulher negra na sociedade brasileira, precisa-se entender que a posição de servidão é o esperado, devido a herança da colonização que ainda perpetua no imaginário brasileiro. Nazaré, Sandra e Rute tiveram suas vidas marcadas pela falta de escolha e desde muito novas, foram “apresentadas” ao trabalho doméstico. Suas trajetórias ilustram a de muitas trabalhadoras domésticas.

Contudo, percebemos que as interlocutoras encontram instrumentos para, de alguma maneira poderem ressignificar sua condição, como é o caso da educação e da flexibilização de seus próprios horários.

Conclusões

O artigo teve como propósito debater, sem esgotar a temática do trabalho doméstico remunerado. Tendo como referência a narrativa de vida de três mulheres negras, buscou-se tensionar de que maneira os atravessamentos simultâneos de gênero, raça e classe social inferem na vida dessas trabalhadoras. Concluiu-se, portanto, que necessita cada vez mais de Políticas Públicas que visam a melhoria - não somente, mas em especial - do acesso à educação para a população negra e de baixa renda, enfim, que visem a ampliação das possibilidades para as mulheres negras. E ainda, no que se refere ao serviço doméstico e à garantia dos direitos trabalhistas, é preciso destacar o papel fundamental do sindicato no auxílio desse processo.

³⁹ DA MATTA, Roberto. *O ofício de etnólogo, ou como ter anthropological blues*. Rio de Janeiro: Museu nacional, 1978.

Referências Bibliográficas

DA MATTA, Roberto. **O ofício de etnólogo, ou como ter *anthropological blues***. Rio de Janeiro: Museu nacional, 1978.

DANTAS, Luísa M. S. **As domésticas vão acabar?** Narrativas biográficas e o trabalho como duração e intersecção por meio de uma etnografia multi-situada – Belém/PA, Porto Alegre/RS e Salvador/BA. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Doméstica Legal. Número de trabalhadores domésticos tem queda de 473 mil e é o menor da série do IBGE. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.domesticalegal.com.br/numero-de-trabalhadores-domesticos-tem-queda-de-473-mil-e-e-o-menor-da-serie-do-ibge/>> Acesso em 25 de abril de 2021.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro da sociedade de classes**. São Paulo: Ática. 1978.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Tradução de Áurea B. Weisseberg. Rio de Janeiro: Vozes, 1971

GOLDSTEIN, Donna. The Aesthetics of Domination: Class, Culture, and the Lives of Domestic Workers. In: GOLDSTEIN, Donna. **Laughter out of place: Race, Class and Sexuality in a Rio Shantytown**. Califórnia: California Series in Public Anthropology, 2009.

HOOKS, B. **Teoria feminista da margem ao centro**. 1a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Amostra a Domicílios (PNAD). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 abril de 2021.

MOTTA-MAUES, Maria Angelica. “Crias, Criadas, Filhos de Criação: Filhos todos são? Adoção, afetividade e família na Amazônia”. In: **25a Reunião Brasileira de Antropologia, 2006**, Goiânia. 25a Reunião Brasileira de Antropologia-CD-Rom. Goiânia/GO: Associação Brasileira de Antropologia, 2006. v. 2.0. p. 1-8.

AS TENTATIVAS DE APAGAR DA HISTÓRIA A ESCRAVIDÃO NO BRASIL

Carla Maria Alves de Souza⁴⁰
Camila Tassiane Silva Martins Pinho⁴¹

Resumo

A escravidão do Brasil trouxe grandes sequelas para a sociedade. O contexto pós abolição, no qual o negro tinha sua liberdade, contudo não havia condições para uma vida “digna” tendo que se sujeitar a situações semelhantes a escravidão. O sistema escravista adotado por centenas de anos faz parte da história do País, o negro tirado de sua terra, vendido como mercadoria, apesar de tudo, trouxe consigo sua cultura, sua crença, seus ideais, e isso constitui a sociedade brasileira. Neste contexto pós abolição, os abolicionistas, encantados pelo desenvolvimento que a Europa apresentara, via como impedimento para isso, o fato da maioria da população ser negra no Brasil, como “solução” veio a miscigenação. Com isso os pactos sociais, implicitamente foram feitos, assim, aos poucos a negritude, a escravidão seriam apagadas da história. O presente trabalho faz uma análise sobre o início da escravidão no Brasil, como sua abolição contribui para a proliferação de teorias racistas e, por fim, expõe tentativas que a sociedade teve em apagar da história a escravidão.

Introdução

Quando a escravidão dos africanos foi inserida no Brasil, seu objetivo era o aumento de riquezas, sendo que os indígenas já eram escravizados, todavia, havia um grande número de mortos dos nativos, principalmente por doenças trazidas pelos colonizadores.

A história do povo negro, se insere numa narrativa de migrações travessias, todavia, o negro arrancado a força de sua terra foi destituído de tudo, incluindo sua humanidade, foi coisificado, transformado em mercadoria do Europeu, seu senhor. Contudo o africano trazia sua cultura, arte, religião, sua organização social. Ao decorrer dos séculos essa foi umas formas de manifestação do Negro que disseminava sua cultura por meio da oralidade nesse momento tem o cruzamento das tradições ocidentais que foram impostas pelo senhor, com as memórias orais dos africanos e com esse cruzamento vai sendo formado a cultura afro-brasileira.

Por séculos o sistema escravista vigorou em vários países do mundo, mas com a ascensão do capitalismo, e das revoluções industriais nos países europeus e norte-americanos defendiam o fim desse sistema. É importante ressaltar que esses países apresentavam elevado crescimento e modernização, não seria de se espantar concluir que isso iria influenciar no Brasil, assim ocorreu.

Surgiram alguns defensores da abolição da escravatura, e juntamente a isso surgiram também defensores da escravidão que tentavam justificar como sendo uma prática natural devido a características biológica do negro que influenciara em suas habilidades. Com isso, o racismo foi sendo disseminado no país, a ideia de que o negro era inferior, posteriormente com as pressões exteriores, no Brasil, ocorreu a abolição, mas as teorias racistas estavam amplamente irradiadas, o negro agora passou a ser visto como um atraso para o desenvolvimento do país, então surge a ideia da miscigenação, branquear a sociedade para que estas tenham as qualidades dos brancos e conseqüentemente um maior desenvolvimento. Na verdade, queriam acabar com o negro do país, com isso eliminaria até a necessidade de discussão racial, pois o negro só passou a ser assunto dos governantes com as petições por abolição, até então ele era somente uma mercadoria. Mas com a sociedade branqueada não haveria “objeto” de discussão.

O ano seguinte a abolição, 1889, proclama-se a república no Brasil e o desejo é que busque na nação, uma unidade, a existência de um só povo e, que todos esqueçam bem as coisas, fundamentado nisso era necessário que houvesse o esquecimento da recém abolida escravidão, com isso Ruy Barbosa

⁴⁰ Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Pará (IFPA); E-mail: carla.cms.souza@gmail.com

⁴¹ Instituto Federal de Educação Ciência e tecnologia do Pará (IFPA); fisicamila6@gmail.com

decidiu queimar todos os documentos que fizessem referência a recém abolida escravidão. Essa tentativa de esquecer, apagar a escravidão do país perdura até os dias atuais, mas ela fez parte do nosso passado e está no nosso presente, na nossa cultura, na mestiça religião até, em nossos preconceitos.

A lei da abolição tem mais de 130 anos, esta que dizia estar extinta a escravidão no Brasil e revogava qualquer disposição em contrário. Contudo mais de 100 anos depois o Ministério do Trabalho divulgou, em 2003, o “Plano Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo”, no qual afirmava (tendo por base os dados da Comissão Pastoral da Terra) que o Brasil possuía 25 mil pessoas trabalhando em situação análoga à escravidão. Afirma também que, no Brasil, “[...] a escravidão contemporânea manifesta-se na clandestinidade e é marcada pelo autoritarismo, corrupção, segregação social, racismo, clientelismo e desrespeito aos direitos humanos.”

A conjuntura atual tem relação direta com o passado escravista que tivemos, pois por quatro séculos o qual a escravidão foi um negócio legal, o que mantinha nosso sistema econômico, isso construiu definições sociais que até hoje tentamos desconstruir, tais como o racismo, a normalização da violência, a má distribuição de renda. Paradigmas esses que tentamos desconstruir até hoje.

Fundamentação Teórica

A partir do século XVI o tráfico de africanos para o Brasil tornou-se um negócio altamente lucrativo para comerciantes dos dois lados do Atlântico. Primeiramente, o tráfico era realizado por comerciantes portugueses, que foram sendo substituídos por brasileiros até que, no século XVIII, estes passaram a ter o domínio sobre os negócios do tráfico. O tráfico transatlântico de escravizados mobilizava um grande número de pessoas e de capital. Calcula-se que cerca de 11 milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas na condição de escravizados entre os séculos XVI e XIX. Este número não inclui aqueles que morreram durante os violentos processos de apresamento e de embarque na África, nem aqueles que não sobreviveriam à travessia do Atlântico. Destes, mais de um terço, ou cerca de 4 milhões foram trazidos para o Brasil. O que evidencia o alto grau de comprometimento dos brasileiros com o tráfico de escravizados

No Brasil, a condição jurídica dos escravizados seguia a mesma norma do direito romano, a de “coisa”. E também como o direito romano, a escravidão seguia o ventre, o que significava dizer que todo o filho de escrava nascia escravo. Por serem juridicamente “coisas”, os homens e mulheres escravizados podiam ser doados, vendidos, trocados, legados nos testamentos de seus senhores e partilhados, como quaisquer outros bens. Na condição de “coisa” eles não podiam possuir e legar bens, constituir poupança, nem testemunhar em processos judiciais. A coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados e que ao mesmo tempo em que os destituía de todos os direitos criava uma ideologia de subalternidade, segundo a qual eles seriam incapazes de refletir e contestar a própria condição.

A historiografia que abordou o fim do tráfico de escravos mostrou que vastos foram os acordos feitos com a Inglaterra, anteriores à lei que aboliu definitivamente o tráfico de escravos para o Brasil, em 1850, e recorrente a desobediência brasileira a esses acordos. Os primeiros acordos foram firmados entre a Inglaterra e Portugal, antes da independência política do Brasil, como contrapartida portuguesa a um empréstimo dos ingleses. A Inglaterra, em pleno curso de sua revolução industrial, tinha interesse de estabelecer igualdade de condições de produção entre várias regiões coloniais e ampliar o mercado consumidor de seus produtos.

O último país a abolir a escravidão, deixou grandes resíduos. É importante lembrar que a ciência teve forte contribuição para a efetivação do preconceito contra os negros, pois esta afirmou que suas características biológicas influenciavam em seu desempenho físico. Vale ressaltar que a escravidão no Brasil não foi menos violenta que em outras nações, ao contrário há uma violência, cotidiana que nos ajuda a compreender o racismo brasileiro atual.

Sonhava-se com uma cidadania, tendo em vista que havia ocorrido a abolição, mas isso não foi alcançado, pois, ainda hoje, a desigualdade prevalece e as tentativas de apagar da história as crueldades cometidas aos negros vigoram, sejam por queimas de documentos, ou pela disseminação do mito de democracia racial.

Um ano após a Lei Áurea, ser publicada, mais exatamente em 14 de dezembro de 1890, Ruy Barbosa, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Fazenda e Presidente do Tribunal do Tesouro Nacional, queimou documentos, provas da escravidão no Brasil, defendendo que deveria ser apagado da história esse momento vergonhoso.

No mesmo ano, o Hino à República diz: “Nós nem cremos que escravos outrora/ tenha havido em tão nobre país”. A este respeito, Costa (1996) afirma:

[...] o Estado apropria-se da História, controla e manipula o entendimento do processo histórico, confunde a noção de temporalidade e impinge o esquecimento. Garante, assim, a continuidade do mesmo sistema sob nova e atual roupagem: sem escravos e, logo depois, sem rei. Para dominar, há que se tornar senhor da memória e do esquecimento. (p. 84)

A abolição ocorreu, mas a essência é a mesma, omissão do Estado em relação ao negro, nas relações sociais, a miséria do negro é vista como consequência do próprio negro.

Hoje perdura o mito de uma democracia racial, um acordo feito pela sociedade para garantir a ordem e maquiagem o racismo, as mazelas deixadas pela escravidão, mas que veementemente tentam maquiagem, esquecer ou apagar da história.

A história de um povo precisa ser exposta, o que são, de onde vieram, questões que remetem a complexidade histórica de cada um, sua composição étnico-cultural e seus problemas sociais na sociedade global, entre outros, essas questões colocam em pauta a diversidade e as diferenças que, hoje, faz parte de muitos países. As velhas migrações e o tráfico negreiro juntaram num mesmo território geográfico descendentes de povos, etnias e culturas diversas, essa é a composição do povo brasileiro, que foi forjada dessa forma, com o sangue negro. E relembando e estudando suas histórias que vamos compreender as diversidades em nosso país, muitas vezes os livros didáticos mostram a Europa, seus costumes “desbravadora dos mares” e apagam a cultura africana que também está inserida no contexto do povo brasileiro.

Metodologia

O presente trabalho buscou fazer um breve aparato da escravidão no Brasil, mostrando seu início, como os negros eram tratados no período de escravidão, a construção de uma sociedade com fatores culturais trazidos por outros povos, o surgimento de teorias racistas como justificativas para a permanência do sistema escravista, a abolição da escravatura, o Brasil, e por fim, como a sociedade tenta apagar da história, esse momento de crucial importância para o entendimento das diversidades e problemas sociais que enfrentamos hoje.

Para tais fins, fez-se uma pesquisa bibliográfica para exposição dos assuntos, trabalhos e publicados, como da professora Zélia Amador de Deus, Professora da Universidade Federal do Pará, militante do movimento negro, entre outros pesquisadores citados nas referências. Obedecemos a uma ordem de pesquisa, visando a construção do entendimento, começamos com o início da escravidão, posteriormente o negro o Brasil e sua cultura, a abolição os vestígios deixados por ela e o por último as tentativas de apagar todo esse período, sem lhe atribuir devida atenção para o entendimento e solução de problemas atuais.

Resultados e Discussões

Com a referida pesquisa pode-se observar como o racismo tem sido maquiado por um mito no qual prega uma democracia racial, disfarçando toda a desigualdade e lutas que o negro enfrenta, resultado da falta de aparato do Estado posterior a abolição.

Observa-se que a cruel tentativa de esquecer a escravidão no Brasil contribui para a irradiação de problemas sociais graves como uma cultura de violência, naturalização do racismo, entre outros.

Conclusões

Os africanos que foram trazidos a força de sua terra ajudaram na construção da sociedade brasileira, sua cultura é parte da cultura do povo brasileiro. Contudo, isso não apaga o tratamento de violência sofrida pelos negros durante a escravidão, estes que resistiram para que não morresse, junto com sua humanidade.

Muitas foram as consequências do racismo justificado pela ciência, da abolição mal subsidiada, da coisificação do negro, consequências essas que a sociedade encara até hoje.

Atualmente, tem-se a falsa sensação de que não existe racismo, afinal o “politicamente correto” é o mais aceito, ou seja, fala-se em redes sociais, jornal, meios de comunicação em geral que o racismo é crime, é feio, é desrespeitoso, mas o que se vê, ainda em uma parcela da população, são pessoas se sentido superiores a quem tem cor e etnia diferente da qual a pessoa acha como padrão.

A escravidão do Brasil não pode ser esquecida ou maquiada precisa ser estudada, lembrada para que suas mazelas que estão enraizadas na sociedade venham ser solucionadas.

As perspectivas apresentadas nesta reflexão textual é de que o Estado, junto aos órgãos como IBGE, IPEA, Movimento Negro, seja um instrumento de combate ao racismo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultural Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2005.

DA COSTA, Emília Viotté. **A Abolição.** São Paulo: Global Editora, 1986.

FRY, Peter. **A persistência da raça.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas.** Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

MATTOS, Regiane A. **História e cultura afro-brasileira.** Contexto: São Paulo, 2007.

RESENDE, Maria Efigênia L. **História Fundamental do Brasil.** Álvares: Belo Horizonte, 1971

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007

A POLÍTICA DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS NEGROS NO BAIRRO DA TERRA FIRME: ENTRE RETROCESSOS E OMISSÕES

Rafael Rodrigues Pantoja de França⁴²
Natasha Paes Barbosa⁴³

Resumo

Esta pesquisa faz parte dos resultados do trabalho de conclusão de curso (TCC) em Serviço Social, apresentando em 2018 na Universidade Federal do Pará (UFPA) sob o título: “Violência contra a juventude negra no estado do Pará”. Tendo como objetivo empreender uma discussão sobre o extermínio da juventude negra no bairro da Terra Firme. Para além disso, buscou-se evidenciar o papel do Estado na des/constituição e efetivação das Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em específico no bairro da Terra Firme. A trajetória metodológica foi realizada por meio das pesquisas bibliográficas, consulta aos dados do Mapa da Violência 2016, entrevista com ex conselheiro da política de promoção de igualdade racial e relatos da juventude negra que participaram das atividades realizadas em projetos de extensão em duas escolas públicas no bairro da Terra Firme. Destaca-se que, a condição social do negro na Amazônia não se diferencia da realidade das outras regiões do Brasil no que tange a um processo histórico árduo de lutas e resistências por conquistas de Políticas Públicas. A Política de Promoção de Igualdade Racial no Brasil é considerada recente e em sua atualidade enfrenta desafios para se manter, pois observa-se o distanciamento do Poder Público, destaque para gestão Federal, no reconhecimento da importância de discutir na agenda pública as Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Conclui-se a fragilidade do Estado na garantia de direitos a população jovem negra e a intensificação da precarização desta política no contexto de aceleração da implementação das políticas neoliberais em tempos de Pandemia.

Introdução

A pesquisa foi motivada após uma vivência em dois projetos de extensão com a juventude negra do bairro da Terra Firme, ambos realizados em escolas públicas e durante o estágio supervisionado I, disciplina exigida pelo Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pará, dentro da Secretaria Estadual de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), através da Gerência Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (GEPPIR). Os relatos e inquietações dos jovens participantes dos projetos sobre as constantes violências que sofrem ou presenciam no bairro da Terra Firme foram primordiais para o aprofundamento deste estudo.

Neste trabalho entende-se o extermínio da Juventude Negra como mais uma das mais variadas formas de expressão da questão social, uma vez que esta violência não pode ser separada do seu processo histórico, desarticulado dos fundamentos econômicos e políticos da sociedade. Com isso, verifica-se a importância de pontuar essa discussão no meio acadêmico.

Segundo os dados do Mapa da Violência publicado em 2016, observa-se que na região norte o estado do Pará apresenta os maiores índices de mortes de jovens negros, vítimas de homicídios por armas de fogo. O mesmo mapa da violência aponta que no total de 58,9% de homicídio por arma de fogo na região Norte, 57,4% das vítimas são jovens. Concomitante a isso, há um expressivo índice de homicídios contra a população negra, a qual representa 95,5% das vítimas paraenses, totalizando 56,4% dos homicídios cometidos contra a população negra da região norte. No Pará em 2014 foram mortos cerca de 2.115 negros, desses 1.133 eram jovens. Observa-se que, a maioria das vítimas são jovens

⁴² Especialista em Saúde da Mulher e da criança UFPA, Residente na Atenção Básica (SC) - Saúde da Família. Rafafran23@gmail.com.

⁴³ Assistente Social Graduada em Serviço Social Pela Universidade Federal do Pará. natashapaesbarbosa@hotmail.com

negros de bairros periféricos. Em 2014 o bairro da Terra Firme sofreu ataques protagonizados por homens encapuzados que efetivaram uma chacina retirando a vida de jovens negros.

Diante dos dados apresentados, destacamos a relevância de inserir a discussão do extermínio da juventude na sociedade tendo por finalidade referendar as políticas afirmativas de Igualdade Racial como instrumento para auxílio na efetivação dos direitos de grupos historicamente discriminados, que visa mediar conflitos raciais, que se colocam como mais uma expressão da questão social, além de assegurar a identidade cultural dos negros como previstas na Política de Assistência Social, e tornar possível o acesso às demais políticas setoriais, o que permite, portanto, a proteção social a todos que dela necessitam.

Fundamentação Teórica

Souza (2008) pontua a “ausência” do Estado, durante anos” no que tange a formulação de Políticas Públicas nas favelas para a juventude negra das periferias, no entanto, esteve presente com os interesses de acumulação do capital, seja pelo aparelho repressivo, seja por formas de clientelismo. Na atualidade o que se identifica é a retirada da gestão do Poder Público nas respostas em políticas públicas para juventude negra, com isso, tem-se intensificado a atuação dos chefes dos tráficos que exercem um papel nos bairros periféricos propiciando a oportunidade da garantia das necessidades básicas para sobrevivência, ou seja, a comunidade em vários momentos recorre à proteção dos traficantes mediante as diversas expressões da questão social que se intensificam no contexto da pandemia.

Segundo Couto (2010) o crescimento da criminalidade no bairro com o narcotráfico e as relações entre os jovens negros a polícia e milícia é fruto da fragilidade do estado na efetivação de políticas sociais. E essa fragilidade só aumenta a criminalidade no bairro. São Jovens vítimas do Poder Público presente em suas formas de repressão violentas fazendo o controle social, praticando diversas atrocidades contra a vida dos jovens negros.

Silva (2011) em suas entrevistas realizadas para a dissertação “Medo na cidade: um estudo de caso no bairro da Terra Firme em Belém/PA”, com os jovens e adultos da Terra Firme nos sinaliza que há um descaso do poder público no bairro e no que tange a violência a situação se agrava mais ainda, pois são falas de moradores que apontam a diferença de um bairro no passado tranquilo e no presente uma situação caótica de insegurança e medo.

Silva (2011), Couto (2010) e Brito (2014), apontam que no bairro da Terra Firme há um déficit de políticas públicas para a Juventude Negra. A experiência do estado supervisionado aponta para um Estado fragilizado e insuficiente no que tange ao combate ao extermínio da juventude negra, e isso foi possível observar quando nos deparamos com a realidade da Gerência Estadual de Promoção da Igualdade Racial.

Metodologia

O processo metodológico desenvolvido constituía-se em pesquisa bibliográfica e documental, mediante consulta de teses, livros, artigos, leis, documentos e atas de reuniões da GEPPIR e análises dos relatos dos jovens negros participantes dos projetos de extensão. Foi possível à realização de uma única entrevista estruturada, visto que foi criado um roteiro com perguntas predeterminadas e aplicadas com uma entrevista selecionada, no caso um ex-conselheiro da Política de Promoção de Igualdade Racial do ano de 2017. O entrevistado não passou por um processo de seleção, ele prontamente se disponibilizou assim que entramos em contato, nesse caso a amostra se configura por conveniência. Destaca-se a dificuldade em realizar mais coletas de entrevistas diante a desarticulação do conselho e a restrição de recursos e incentivos para esta política no estado do Pará.

Resultados e Discussões

A Gerência de Política de Promoção de Igualdade Racial (GEPPIR) é um órgão vinculado até 2017 à Secretária de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH). As gerências na SEJUDH desempenham o papel de promoção, articulação e efetivação das políticas, no caso a GEPPIR possui suas especificidades de articular, formular e executar políticas e programas para a promoção da igualdade e proteção dos direitos dos grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra.

A entrevista realizada com o membro do Movimento Atitude Afro Pará e ex conselheiro da Política de Promoção de Igualdade Racial, nos subsidiou a discutir a conjuntura em que se encontra a política no estado.

No que tange a avaliação da Política de Promoção da Igualdade Racial no Pará o entrevistado demonstra uma insatisfação com a forma como vem sendo articulada e destaca o desmonte.

A avaliação que eu faço é que a política sofreu um grave desmonte e hoje não é encarada como ponto de prioridade nem pelo estado e nem pelo município, e as políticas não chegam a sua totalidade à serem implantadas e vivemos nesse caos total. (ENTREVISTADO)

Pode-se identificar que há um distanciamento da gestão da política de igualdade racial com os usuários, ou seja, com a população que demanda por políticas para além dos conselheiros. Durante o estágio não foi possível identificar quaisquer articulações entre as redes de políticas públicas, também pode-se acrescentar que a falta de dados expressa uma dificuldade dentro da GEPPIR, pois não se tem um instrumental que trace o perfil das poucas pessoas que conseguem ter acesso a esse órgão.

Para o entrevistado o conselho e a Secretária passam por uma péssima gestão o que tem impedindo promover ações no combate ao extermínio da juventude negra, a partir de sua análise pode-se notar que embora o Estado saiba e tenha conhecimento que existe um perfil dos jovens que vem sendo executado nos bairros periféricos este não dá suporte para o enfrentamento dos extermínios e acaba por praticar diversas ações em que reproduz ainda mais o racismo e a violação dos direitos humanos da juventude do bairro da Terra Firme. Portanto, o ex conselheiro torna evidente que o Estado não vem dando conta e não vem efetivando políticas públicas no bairro da Terra firme. O ex conselheiro destaca a ociosidade e a falta de oportunidades para os jovens bem como, a falta de orçamento no Plano Plurianual como fatores que são responsabilidade do Estado para o compromisso com a Juventude Negra.

Na entrevista, o ex conselheiro, evidencia que o Estado se faz presente por meio dos seus aparelhos repressivos, e reproduz uma visão de marginalização desses espaços que é reforçada pela mídia. Importante ressaltar a existência de um processo de restrição de políticas públicas, porém o Estado se faz presente no bairro da Terra Firme de maneira violenta contra a juventude violando o direito à cidadania dos jovens negros.

Segundo o entrevistado a violência que incide em Terra Firme está relacionada ao mundo do crime e que estes grupos acabam por praticar ações violentas contra a própria população ocasionando em um:

processo de organização, de rede da criminalidade no Bairro, são jovens que não são englobados pelas políticas públicas e que não possuem oportunidades de ocuparem espaços em que possam ter acesso aos bens materiais, pois a história do Bairro é marcada por esse processo de segregação, onde sua população é majoritariamente negra contando também com uma grande parcela de imigrantes nordestinos. Nota-se que a história do bairro é marcada pelas relações radicalizadas na sociedade quando observamos a realidade dos jovens que são mortos. (COUTO, 2010, p. 58)

Quando perguntamos sobre a incidência do Extermínio da Juventude negra no bairro da Terra Firme e o aumento da criminalidade nos bairros periféricos de Belém, o entrevistado assevera a omissão do Estado e a rede de criminalidade nos bairros periféricos que vem praticando crimes contra a juventude como as milícias e policiais:

quando se fala em extermínio da juventude negra, se fala em uma vala comum chamada de EXTERMÍNIO, a população branca, burguesa não consegue encarar isso como algo que vem ocorrendo todos os dias e nem ao menos mensurar dados que apontam no mapa da violência que **as maiores letalidades vêm partindo das milícias e organizações, policiais contra esta população**. A desculpa que se têm é que a violência está em toda a parte do país e que não só instalada na população de adolescentes e jovens. Portanto sabemos que existe um perfil de público alvo a ser trabalhado, porém o estado não dá suporte para que este enfrentamento seja feito de forma incisiva até porque o estado próprio é o maior dos violadores de direitos humanos desta população chegando até as letalidades que conhecemos e suas variadas formas, ou seja, a gestão empurra com a barriga o assunto e tenta invisibilizar de forma absurda todo esse processo e onda de massacre que acontece no bairro da Terra Firme e nas periferias de Belém e região metropolitana. (ENTREVISTADO, grifo nosso)

Sua insatisfação no período em que foi conselheiro da Política de Promoção de Igualdade Racial em 2017, apontando de maneira crítica a fragilidade e um Estado não atuante no combate ao Extermínio da Juventude Negra. Sobre isso, Couto (2010) pontua que o Território em que o Estado se faz “ausente” torna-se um território propício à violência, e as diversas expressões da questão social. O fenômeno da violência contra a juventude negra é uma das causas do afastamento do Estado na formulação de políticas públicas para os jovens negros dos bairros periféricos. Portanto, a urbanização da cidade não foi acompanhada pelas políticas e foi construindo um imaginário de forma negativa sobre estes espaços contribuindo assim, para uma intensificação da violência nesses territórios.

Portanto, a Entrevista e os relatos dos jovens do Bairro da Terra Firme tornam evidentes que o Estado negligencia essas políticas, tratando a questão racial como algo menor promovendo assim uma prática racista quando não valoriza ou se omite na formulação de políticas de garantia de direitos à população negra.

Conclusões

Diante do exposto, evidencia-se que existe um processo de execução de jovens negros e estes estão situados nos bairros periféricos, sendo vítimas cotidianamente pelo aparelho repressivo do Estado e também pela organização do crime em que o Estado se faz presente. Isto nos permite pontuar a necessidade da efetivação das Políticas Públicas para a juventude negra. O direito à vida, a cidadania, a saúde, educação, precisam ser materializados em ações desenvolvidas pelo Estado. Há um processo orquestrado de repressão contra os jovens negros no bairro da Terra Firme e que a diversas injustiças no que tange às ações e os extermínios provocados pelo Estado vem reforçando a atuação de um Estado que não garante na prática os direitos constitucionais de um país democrático, e reproduz a violação dos direitos humanos.

A conjuntura que se apresenta expressa o afastamento do Poder Público mediante as respostas no que tange a garantia do direito à vida da juventude negra. Nota-se a reprodução de forma acelerada das políticas neoliberais em consonância com o conservadorismo que insistentemente vem retirando a responsabilidade do Poder Público na garantia dos direitos sociais ocasionando dessa forma a estagnação ou retrocesso das políticas setoriais em detrimento da cidadania da população negra. No contexto da pandemia esses processos se intensificam, visto que a maioria da população que usufruem dos serviços de Saúde Pública é a população negra e diante da violência contra os jovens negros esses precisam da assistência, muitas das vezes emergenciais, que possam corresponder com suas necessidades em saúde. Com os cortes dos gastos Públicos expressos na PEC 55 (PEC da Morte) essa juventude se distancia da proteção social do estado o que vem ocasionando a não garantia da saúde em sua integralidade que simboliza o desmonte do Sistema Único de Saúde na perspectiva da saúde como direito do cidadão e dever do estado.

Referências Bibliográficas

BRITO R de. S. **Diferentes, desiguais e conectados**: subjetivações e violência. Rio de Janeiro: Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa De Pós-Graduação Em Sociologia E Antropologia Área De Concentração – Antropologia. Belém. 2014. Disponível em <http://www.academia.edu/32428017/PDF_TESE_FINAL_VERS%C3%83O_CAPA_DURA.pdf>. Acesso em 10 de Março de 2018.

COUTO, A, C, de O. **Narcotráfico da Metrópole**: das redes ilegais à “Territorização Perversa” na periferia de Belém. 167 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, Programa de pós- Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. 2010

SILVA, M. DO S. R. **Medo na Cidade**: um estudo de caso no bairro da Terra Firme em Belém/PA. f 110. Dissertação (mestrado – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências sociais aplicadas, Faculdade de Serviço Social, Programa de pós-Graduação em Serviço Social. Belém, 2011.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Fobópole**: o medo generalizado e a militarização da questão urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016 Homicídios Por Arma de Fogo no Brasil**. Brasília. Flacso, 2016. Disponível em <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2016/Mapa2016_armas_web.pdf>. Acesso em 10 de Dezembro de 2018

A PEDAGOGIA DECOLONIAL NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO

Rafael Fernando Serrão Chaves⁴⁴

Eduardo Silva dos Santos⁴⁵

Resumo

O presente estudo é de cunho qualitativo e objetiva compreender como a Pedagogia Decolonial pode ser um fator de enfrentamento ao racismo. E realizar o destacamento desse conceito para que seja possível inferir que os seus aportes teóricos e praxiológicos são ferramentas fundamentais para a vivência de relações étnico-raciais democráticas, sadias e humanas, em relação diacrítica à necropolítica do Estado Moderno contra a população negra.

Introdução

O tema da presente pesquisa trata da Pedagogia Decolonial, enquanto o problema destaca “como a Pedagogia Decolonial pode ser uma ferramenta de desenvolvimento de relações mais humanas?”. Essa pesquisa, objetivou compreender como a Pedagogia Decolonial pode ser um fator de enfrentamento ao racismo, e entre os objetivos específicos buscou-se identificar qual é o papel da pedagogia na descolonização do pensamento, analisar os impactos do racismo para a cidadania pelo prisma das relações democráticas e afirmar a relevância conceitual da Pedagogia Decolonial como paradigma que se une ao antirracismo no combate à necropolítica.

Pedagogia Decolonial e o Enfrentamento ao Racismo

A interculturalidade enquanto um projeto de educação decolonial visa a novos olhares voltados para a transformação do pensamento ocidental, ao voltar-se para a existência de outras epistemologias. Para Oliveira e Candau (2010) os significados da interculturalidade são compartilhados por diversos movimentos sociais e especificamente indígenas, latino-americanos, mas é muito útil para denotar novas formas de pensar um mundo mais justo.

Ao abordar a questão da Educação é dar forma ao pensamento, entretanto, muitas vezes a educação não é um processo edificante, humanizado, mas que reproduz um sistema de ensino tecnificado, que prepara o sujeito apenas para o trabalho assalariado (o trabalho sob o capital, constrói um homem moderno assalariado) reforçado pelas classes dominantes, impedindo que as pessoas elaborem a sua visão de mundo. O que se busca alcançar neste processo de dominação epistêmica é a “padronização do pensar”, segundo o olhar dos dominantes. É vital encontrar novas maneiras de pensar, saber e ser a partir de uma análise crítica e decolonial que contribua na luta contra práticas racistas nas relações cotidianas.

Trabalhar por uma Pedagogia Decolonial é construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes, que evocam conhecimentos que desestabilizam as práticas existentes de saber, intervindo nos campos de poder da colonialidade, possibilitando uma análise crítica sobre a ação social transformadora e ética, que se dá por uma perspectiva pedagógica também descolonizada através da luta e de práxis antirracistas.

Hooks (2020) comenta que a maior dificuldade na produção de um conhecimento sem preconceito e descolonizado com os estudantes é o fato deles estarem profundamente envolvidos na cultura do dominador, o que os impedem de aprender novas formas de pensar e saber. Fanon (2006) afirma que a descolonização é a “criação de novos homens” e uma forma de “(des)aprendizagem”, frente à mentalidade e violência colonizadora, que molda nossa consciência e ações. No Brasil o racismo

⁴⁴ Universidade Paulista (UNIP); rafaelfernando.sc@gmail.com

⁴⁵ Universidade do Estado do Pará (UEPA).

se solidifica pela sua própria negação formal, o que coloca em risco grupos e sujeitos racializados, com frequentes atos de desumanização e exclusão, que são reforçados no discurso de negação.

Cabe a uma pedagogia engajada na descolonização do pensamento e com a promoção efetiva de práticas antirracistas criar formas de transgredir a negação sistemática da humanidade do outro que o racismo provoca com pedagogias que emergem, como forma de afirmação e libertação dos estigmas e estereótipos contra a população negra. Zélia Amador (2020) explica que “diante do discurso negativo, racista é preciso um contradiscurso eficaz, capaz de efetivar esse combate e eliminar as ações discriminatórias”, que são construídas no imaginário cultural que projeta uma visão de “marginalidade” e “suspeito e perigo a ordem” em corpos negros, a partir de um olhar distorcido implantado pelo racismo.

A formação da sociedade brasileira inclui-se em uma estrutura que se beneficiou das inúmeras formas de opressão presentes na escravidão de africanos e indígenas, roubando o poder dessas populações decidirem sobre suas próprias vidas, alterando sistematicamente a formação da subjetividade e da liberdade desses povos, pela ideia do não-ser. Essa relação expressamente colonial é discutida por Grada Kilomba quando trata do conceito da *máscara* colonial.

Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito Negro, instalado entre a língua e a mandíbula e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores brancos para evitar que africanos/as escravizados/as comessem cana-de-açúcar, cacau ou café, enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo, visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura (KILOMBA, 2019, p.33).

Ou seja, o Negro enquanto “Outro” passa pela construção da identidade concebida pela branquitude em processos de violência e subjugação. É essa negação que reforça a ideia de submissão colonial do Negro enquanto *outridade* à branquitude, que se diferencia dos considerados “Outros”, (KILOMBA, 2019). E é por essa mesma via, da construção da identidade afrodiaspórica em um contexto de violência e de contestação que o contexto de soberania para Mbembe (2019, p. 9) revela que,

A partir dessa perspectiva, a expressão máxima da soberania é a produção de normas gerais por um corpo (povo) composto por homens e mulheres livres e iguais. Esses homens e mulheres são considerados sujeitos completos, capazes de autoconhecimento, autoconsciência e autorrepresentação. A política, portanto, é definida duplamente: um projeto de autonomia e a realização em uma coletividade mediante comunicação e reconhecimento. É isso, dizem-nos, que a diferença da guerra. (MBEMBE, 2019, p. 9).

E ainda,

O exercício da razão equivale ao exercício da liberdade, um elemento chave para a autonomia individual. Nesse caso, o romance da soberania baseia-se na crença de que o sujeito é o principal autor controlador do seu próprio significado. Soberania é, portanto, definida como um duplo processo de “autoinstituição” e “autolimitação (fixando em si os próprios limites para si mesmo). O exercício da soberania, por sua vez, consiste na capacidade da sociedade para a autocriação pelo recurso às instituições inspirado por significações específicas sociais e imaginárias (MBEMBE, 2019, p. 10).

É nesse contraste a partir do complexo conceito de soberania que a subjetividade e o conjunto de valores compartilhado pelo povo negro brasileiro são criados. É incontestável a forma desigual e violenta oriunda do racismo a qual as relações em uma sociedade amparada por estatutos de liberdade e igualdade são mediadas. E, é a partir desse ponto que podemos inferir a ideia da necropolítica, pois é o plano ao qual a raça é construída, em seu sentido biopolítico.

Que a “raça” (ou na verdade o “racismo”) tenha um lugar proeminente na racionalidade própria do biopoder é inteiramente justificável. Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles. Referindo-se tanto a essa presença atemporal como ao caráter espectral do mundo da raça como um todo, Arendt localiza suas raízes na experiência demolidora da alteridade e sugere que a política da raça, em última análise, está relacionada com a política da morte. Com efeito, em termos foucaultianos, racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para a aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2019, p. 17).

É nesse contexto, de guerra e política, que o Estado moderno assume o direito e o poder de matar os corpos indesejados, advindos do Estado Nazista, que nas palavras de Mbembe (2019, p. 19) “ao fazê-lo, tornou-se o arquétipo de uma formação de poder que combinava as características de Estado racista, Estado assassino e Estado suicidário”. O terror se torna um elemento necessário ao político, o Estado assume a responsabilidade de “civilizar” os modos de matar.

Metodologia

A presente pesquisa é de cunho bibliográfico. Para Cervo e Bervian (2007, p. 60) “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental”. É na pesquisa bibliográfica que se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema, havendo assim o aprofundamento no conhecimento teórico da pesquisa.

Resultados e Discussões

Apresenta-se de forma teórica e praxiológica a relevância da Pedagogia Decolonial para o exercício da educação intercultural, expondo as mazelas incorporadas pela necropolítica no aprofundamento das desigualdades raciais.

Combater a necropolítica das instituições representadas pelo aparato do Estado é continuar a combater a perversidade de práticas racistas e do extermínio cultural e físico da população negra. É assinalar um lugar de vez e voz a todos os sujeitos silenciados para que possam contar as suas histórias.

Conclusões

Conclui-se que é de suma importância um exercício diacrítico com base na Pedagogia Decolonial na forma como as subjetividades são moldadas à luz das ações do Estado Moderno congrega a necessidade de combater histórias únicas sobre o povo negro, o que reforça estereótipos racistas, além da luta contra as diversas formas de opressão que atingem essa população.

Com isso, os aportes teóricos da Pedagogia Decolonial são ferramentas indispensáveis para a vivência de relações étnico-raciais mais saudáveis, humanas e democráticas, pois permitem a reflexão e a discussão acerca de temas que são de suma importância para a ação educativa.

Referências Bibliográficas

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DEUS, Zelia Amador de. **Caminhos Trilhados na Luta Antirracista**. Belo Horizonte, Editora Autêntica. 1ª Edição. 2020. p. 33-42.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HOOKS, Bell. **Ensinando o Pensamento Crítico**. São Paulo. Editora Elefante; 1ª edição, 2020. p 53-59

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro, Cobogó, 2019.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção e política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

MULHERES NEGRAS NA AMAZÔNIA: VIOLENCIA, LUTA E RESISTÊNCIA

Joyce Grasielle Chaves Fonseca⁴⁶

Leonardo Figueiredo de Souza⁴⁷

Elineuza Alves da Silva⁴⁸

Gilson da Silva Costa⁴⁹

RESUMO

Considerando o histórico conflito entre grandes empreendimentos e as populações que vivem na Amazônia, objetivou-se neste trabalho demonstrar o protagonismo das mulheres negras em torno da defesa de seus territórios frente aos impactos ocasionados pelo processo de exploração predatória da região. Para tal, procedeu-se uma revisão bibliográfica através de leituras sobre a construção socioeconômica da região amazônica para compreendermos a contribuição negra na Região, onde foi possível constatar a ausência de informações sobre as mulheres negras, em específico, na região e a busca de informações e dados sobre o assassinato de mulheres líderes e membros de movimentos que lutam pelos territórios amazônicos. A partir disso, foi possível observar o caráter complexo dos problemas existentes e a múltiplas opressões sofridas pelas mulheres negras na região, ao qual, as lutas protagonizada por estas mulheres assumem, em seus aspectos centrais, a luta pela defesa do meio ambiente por um lado e a invisibilização destas mulheres, mesmo sendo fundamentais na defesa e na preservação da região, por outro. O que permite concluir e apontar, que há a necessidade de tornar estas lutas e a violência contra as mulheres negras da região um objeto de conhecimento nacional, além de incorporá-las nas teorias e nas perspectivas anti-opressão e exploração e assim, construir novos horizontes não só para compreender o contexto das lutas amazônicas, mas também e principalmente, modificá-lo a exemplo destas importantes líderes.

INTRODUÇÃO

A Amazônia há muito é vista como um não lugar, a não ser para se explorar, habitado por um não povo, a não ser para ser explorado. A formação social e econômica nesta região seguiu – assim como no litoral leste brasileiro – o processo ideológico europeu de exploração, ocupação e colonização. No entanto, na região se concentrou grande parte das populações negras nas beiras de rios, população a qual conhecemos como ribeirinhos, nos campos, divididos entre quilombolas e camponeses, dentre as florestas como é o caso das comunidades indígenas e nas periferias das grandes cidades da região.

O estado do Pará tem a maior população autodeclarada negra e o maior número de quilombos do país (IBGE, 2010). Além disso, encontra-se na Amazônia a maior quantidade de aldeias indígenas e grande quantidade de populações camponesas que vivem nos interiores e ribeirinhas que vivem nas ilhas aos arredores das cidades. Essas populações compartilham, por viverem na Amazônia, de problemas gerais, mas também possui seus problemas específicos. Atingidos pelas construções de barragens, expulsos de suas terras por conflitos com latifundiários, assassinadas pelos agentes do agronegócio, da grilagem de terras, por madeireiros, mineradoras, garimpos ilegais em seus rios e terras, de onde tiram seus alimentos, e que hoje estão contaminados e empobrecidos. Para estes povos amazônidas, que são majoritariamente de pele escura, as terras, os rios, são seus territórios de vida e/ou de morte.

Apesar da importância do negro e, sobretudo da mulher negra na formação social e econômica da Amazônia, encontrar obras que tratem especificamente da mulher negra na região é uma tarefa muito difícil. Nesse sentido é que a psicóloga Flávia Câmara questiona “por que existem poucas fontes oficiais a respeito da história das mulheres negras?” (CÂMARA, 2017, p. 126). Como em toda história de invisibilidade de mulheres e, principalmente, mulheres negras no Brasil, na Amazônia não é diferente,

⁴⁶ Universidade Federal do Pará; joyce.grasielle@gmail.com

⁴⁷ Universidade Federal do Pará; leof.amazonia@gmail.com

⁴⁸ Universidade da Amazônia; neuzaalvesmaria@gmail.com

⁴⁹ Universidade Federal do Pará; gilsoncosta@ufpa.br

e talvez seja ainda pior. Quando fazemos uma busca sobre essas mulheres encontramos poucos registros da literatura dessa presença feminina na região. Por outro lado, observa-se que há uma forte presença dessas mulheres nas lutas em defesa dos territórios em que vivem no interior da Amazônia contra os impactos causados na região pelos grandes empreendimentos do capital.

Desse modo, objetivou-se neste escrito, demonstrar o protagonismo na luta em defesa do território das mulheres negras na região, refletindo sobre o apagamento de suas histórias dentro das lutas travadas nesses territórios – seja pela terra, contra a contaminação dos rios ou pelos impactos da implementação de barragens, bem como, a ausência destas lutas nas discussões a respeito das mulheres de modo geral e das negras em específico no cenário nacional.

METODOLOGIA

Para tal, procedeu-se uma revisão bibliográfica através de leituras sobre a construção socioeconômica da região amazônica para compreendermos a contribuição negra na Região, onde foi possível constatar a ausência de informações sobre as mulheres negras, em específico, na região. Após isso, foi feita uma busca de informações e dados sobre o assassinato de mulheres líderes e membros de movimentos que lutam pelos territórios amazônicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Luta das mulheres negras pelo território na Amazônia

Apesar da dificuldade em encontrar artigos, livros, escritos de modo geral, que trata especificamente das mulheres negras na história mais remota dos povos da Amazônia, as poucas literaturas e os poucos registros que se tem sobre esta discussão nos permite apontar que desde o início do processo de exploração desta região, até os momentos atuais, as mulheres negras tiveram/tem uma participação fundamental na luta pela defesa de seu território.

O problema do território, territorialidade e territorialização dos povos negros na Amazônia tem sido objeto de intensos e crescentes conflitos socioambientais, desde a formação dos primeiros quilombos nos séculos XIX, até o presente. Mas, antes de darmos atenção para esta questão histórica, vamos à uma importante definição conceitual. Assim, de acordo com Cristiano Bodart (2009)

O território é a dimensão do espaço habitado, delimitado fisicamente com limites físicos de caráter político/administrativo. O território é fruto de sua história que se manifesta no presente, portanto, um espaço dotado de heranças, sobre as formas das estruturas, da cultura e das relações sociais, apresentando-se como uma condição herdada (BODART, 2009).

e esse mesmo território

guarda o passado dos agir hegemônicos e dos conflitos sociais, das lutas de classe e do fazer cotidiano. As lutas sociais que se desenvolvem nesse espaço possibilitam o fechamento de uma região a qual será delimitada fisicamente (BODART, 2009).

A relação com a terra e/ou território pelos povos indígenas, camponeses, quilombolas e ribeirinhos que constituem a região amazônica envolve questões de afeto, ancestralidade e subsistência. Grandes lideranças tomam frente na luta pelo seu povo e pelo seu território. Com a perseguição seguida por essas lideranças, muitas delas são assassinadas a mando de grandes empresários, latifundiários, madeireiros e garimpeiros.

Um levantamento feito pela ONG britânica Global Witness e publicado em reportagem pelo jornal EL PAÍS, revelou que o Brasil é o país com mais morte de defensores da terra e do meio ambiente. Dentre eles – de acordo com a reportagem do jornal EL PAÍS – ouve o assassinato de 57 ativistas. Desses, 57, 80% deles defendiam a Amazônia. Há uma guerra acontecendo dentro da região amazônica há décadas e que só se intensifica com a chegada de empresas estrangeiras de países “desenvolvidos” e conhecidos como “bons para se viver”, vivendo às custas da exploração da terra, dos rios, das florestas,

do desaparecimento de povos e civilizações indígenas, e através de sangue do povo amazônida. A Amazônia segue sendo vista como um lugar a ser explorado.

Em abril de 2019 o coordenador da Pastoral da Terra, Rubens Siqueira, em reportagem para o programa Fantástico da Rede Globo, afirmou que:

O número de mulheres, mulheres detidas, ameaçadas de morte, presas até e/ou assassinadas, revelam que elas estão tomando a frente e por isso precisam ser eliminadas por esse modo de preservar, de viver, de continuar naquela terra, naquele território. (SIQUEIRA, 2019).

Tal afirmação nos demonstra como a morte de mulheres do campo está ocorrendo sistematicamente e que nada se faz a respeito, nem mesmo notoriedade nacional essas mortes têm. Assassinatos de mulheres negras, amazônidas, nortistas não tem a mesma visibilidade que a morte de uma irmã católica estadunidense – freira Dorothy Stang – que foi assassinada, porque assim como tantas mulheres negras amazônidas, defendia o direito da terra, do território. A morte da irmã Dorothy não deve ser esquecida, assim como as de outras mulheres ambientalistas, quilombolas, ribeirinhas, camponesas, agricultoras e defensoras da terra e dos rios.

No dia 25 de março de 2019, foi assassinada Dilma Ferreira Silva, coordenadora regional do Movimento de Atingidos por Barragens – MAB, ela morreu dentro de casa e junto dela seu companheiro Claudionor Costa da Silva e, o vizinho do casal Milton Lopes. Dilma teve em sua vida a luta pelos direitos dos atingidos, seu primeiro contato com essa realidade se deu com a construção da usina hidroelétrica de Tucuruí, que foi inaugurada ainda no período da Ditadura Militar.

Em 2018, um vazamento de rejeitos de minério da mineradora Hydro Alunorte, contaminou a bacia hidrográfica de Barcarena, no Pará, e ocasionou problemas de saúde em comunidades ao entorno da mineradora. Como se sabe, a população negra tradicionalmente apresenta índices sociais inferiores quando confrontados com a população branca e rica. As mulheres negras são recorrentes vítimas de racismo e sexismo na sociedade, o que prejudica o acesso dessas mulheres aos serviços de saúde oferecidos pelo SUS.

A falta de tratamentos referentes a contaminação desses resíduos dentro dessas comunidades em que pouco se sabe dessas doenças e o contato corrente com essa água contaminada fez com que Maria Salustiano Cardoso, denunciasse e protestasse frente a essa situação vivida por ela e seus vizinhos. Hoje ela é ameaçada e vive com medo. A agricultora Maria do Socorro Silva é presidente da Associação dos Caboclos, Indígenas e Quilombolas da Amazônia (Cainquiama) e está entre os 10 defensores do meio ambiente mais ameaçados do mundo de acordo com a ONG Global Witness.

Todas essas mulheres negras, além de serem amazônidas, tem em comum a defesa do seu território, a luta pelo meio ambiente contra as atrocidades do grande capital. Por isso, se faz necessário inserir e compreender as lutas dessas e de outras mulheres negras amazônidas que tem no território (nas terras e nos rios) a base para sua sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas mulheres amazônidas, negras e indígenas, trabalhadoras, agricultoras, camponesas, ribeirinhas e quilombolas, constroem as lutas de seu tempo e sua realidade, mesmo que estejam lutando contra grandes forças econômicas e políticas, em defesa de seus territórios, das águas e das terras, incorporando aspectos centralmente ecológicos e econômicos em suas lutas, características muito presentes em grandes partes das lutas políticas pelos povos do interior da Amazônia.

Por outro lado, tais lutas, mesmo tendo suas raízes ainda no processo de colonização da região, seguem sendo invisibilizadas, sobretudo, pelas principais teorias feministas do país, de modo que, não há uma discussão ampla sobre isso nas academias, nos livros e nos artigos científicos, dificultando, por exemplo, o acesso a informações mais detalhadas não só da presença das mulheres negras nas lutas vividas na Amazônia, mas também, a presença destas na formação social e econômica da região. O que

resulta em atrasos não só na construção de novas perspectivas, mas também na preservação desse ambiente tão importante para sobrevivência do planeta.

Desse modo, é importante refletir sobre a necessidade de acrescentar os aspectos ecológicos e econômicos interseccionadas às opressões de gênero, raça e classe, nas teorias e nas discussões que se propõem a pensar a situação das mulheres negras no país. Essas histórias ainda são ignoradas e/ou desconhecidas e a experiência feminina e negra ainda é transformada numa “história única” que geralmente é resumida a história das mulheres negras pensadas a partir dos grandes centros urbanos do sul e sudeste do país.

REFERÊNCIAS

BAIMA, Cesar. Brasil teve ao menos 20 assassinatos de ativistas ambientais e dos direitos humanos em 2018. **O Globo**, 29 de jul. 2019. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/brasil-teve-ao-menos-20-assassinatos-de-ativistas-ambientais-dos-direitos-humanos-em-2018-23841081>>. Acesso em: 15 Ago/2019.

BODART, C. Conceito de Território. **Blog Café com Sociologia**, 2009. Disponível em: <<https://www.cafecomsociologia.com/conceito-de-territorio/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

CÂMARA, F. **Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena**: O lugar da psicologia, os territórios de resistência. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

Dilma Ferreira Silva: uma vida inteira de luta. **Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB)**, 2019. Disponível em: < <https://www.mabnacional.org.br/noticia/dilma-ferreira-silva-uma-vida-inteira-luta>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

SIQUEIRA, R. Ativistas ambientais são vítimas de ameaças pelo Brasil; Fantástico mostra histórias. [Entrevista concedida ao] **Programa Fantástico**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2019. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7575092/>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

ESTUDANTES AFRICANOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: RELATOS DE RACISMO

Gleice Tatiane Barros Silva⁵⁰
Débora Alfaia da Cunha⁵¹

Resumo:

Esse trabalho é parte integrante do trabalho de conclusão de curso (TCC) que teve como objetivo caracterizar o perfil e indicar algumas especificidades em relação à permanência de estudantes africanos nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Neste contexto, a pesquisa problematiza essa modalidade de imigração temporária acadêmica, articulada com os processos de socialização e vivência intercultural dos alunos, especificamente, do Continente Africano, relatando situações de racismo e xenofobia. Metodologicamente o trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória, na modalidade de estudo de caso, com abordagem mista, pela utilização de dados qualitativos e quantitativos, utilizou-se o questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado a 15 estudantes africanos de graduação nas dependências da associação dos estudantes estrangeiros da UFPA. Os resultados da pesquisa bibliográfica evidenciaram que o tema vem ganhando destaque como objeto de pesquisa, mas que ainda é preciso ampliar as análises sobre as experiências interculturais vividas pelos alunos africanos no Brasil. No que se refere aos resultados do estudo de caso, preocupa os relatos de episódios de racismo, xenofobia e preconceitos que dificultam a trajetória desses estudantes na UFPA. Conclui-se que o racismo institucional também atinge os alunos africanos e que se faz necessário uma política acadêmica conscientemente voltada ao enfrentamento dessas práticas preconceituosas, afirmando que a UFPA não aceita a discriminação nas relações sociais travadas em seu espaço acadêmico.

Palavras-chave: Africanos; Interculturalidade na educação superior; Preconceitos.

Introdução:

Negar a cultura africana e suas influências no nosso país é negar a si mesmo e isso acontece devido à ignorância de associar o negro, majoritariamente, aos pontos negativos como a fome, a miséria, o passado escravocrata e etc. Diante disso, trabalhar diretamente com um público africano é uma forma de desenvolver essa temática e de positivar a cultura negra.

Importa dar visibilidade a esses imigrantes temporários pelo valor dos acordos de cooperação internacional como política de reparação e reconhecimento da dívida histórica do Brasil com os países africanos. Reconhecer e positivar a cultura africana são fundamentais para diminuir preconceitos em relação ao Continente Africano e às nossas próprias raízes culturais.

Fundamentação Teórica:

Realidade que assume importância significativa no processo de compreensão do fenômeno migratório é a questão dos preconceitos e discriminação racial que esses estudantes estão propícios a sofrerem. Essas demandas foram avaliadas por meio de questões abertas a todos os alunos pesquisados.

Mungoi (2006) tratou essa problemática questionando a experiência de ser africano e negro no Brasil em um contexto em que o Continente Africano é tratado de maneira estereotipada e negativada, onde o negro está propício à discriminação devido à cor da pele. E se depararam com situações que não estavam preparados, a exemplo disto, tem-se a questão da colonialidade do poder, onde Quijano (2005) relata a hierarquia das cores, isto é, os lugares mais inferiores na sociedade cabe aos negros de cor de pele mais escuras.

Mungoi (2012) relata que para alguns africanos reforçar sua identidade lhe dá uma diferenciação em relação ao negro brasileiro. Alguns africanos de cor de pele mais clara (árabes e sul africanos) relatam que não sofrem discriminação racial, pois são confundidos com brancos brasileiros. Oracy

⁵⁰ Universidade Federal do Pará – UFPA; tatibarrosufpa@hotmail.com

⁵¹ Universidade Federal do Pará – UFPA; alfaiadacunha@gmail.com

Nogueira (1954) classifica essa realidade como “preconceito de marca”, diz que no Brasil essa denominação de preconceito tem como referência atributos físicos, sotaques, gostos e etc., diferenciando-se do preconceito de origem, praticado majoritariamente, nos Estados Unidos, onde o indivíduo é discriminado por sua descendência e não pela cor de sua pele.

Ainda de acordo com Mungoi (2012) os africanos acabam redefinindo a sua identidade em torno da “raça” baseada em suas interações sociais. Quando frequentam ambiente onde predomina a presença de brancos, sentem que suas presenças no ambiente são questionadas, principalmente, quando andam por lugares frequentados por pessoas de classe social alta. Percebem que a cor da pele os coloca em situação desvalorizada na sociedade brasileira, local marcado pela exclusão social, discriminação racial e estereótipos que não coincidem com a realidade vivida em seus países de origem.

Este estudo corrobora com os resultados de Subuhana (2005) com alunos de intercâmbio onde mostrou que “o preconceito racial é o principal motivo que causa mal-estar durante a permanência desses estudantes africanos no Brasil”. Constatou-se também, que o reconhecimento por serem universitários e estrangeiros diminuía a experiência negativa quando se descobrem em desvantagem social pela tonalidade da pele escura.

Os alunos africanos acreditam na existência de uma identidade africana que os diferencia dos alunos brasileiros gerando exclusões sociais entre os estudantes, tanto brasileiros quanto outros alunos africanos de diferentes nacionalidades. É comum encontrar grupos de africanos se comunicando através da sua língua materna e ou de idiomas próprios do continente africano. A maneira como se vestem, as comidas típicas, os gostos musicais e as danças fazem parte do processo de reconstrução de suas identidades, assim como, são estratégias para manter e valorizar suas culturas e delimitar fronteiras (MUNGOI, 2012).

Metodologia:

O trabalho se caracteriza como um estudo de caso de caráter exploratório, pois se busca levantar dados em relação ao perfil e a experiência vivida por esses alunos africanos na UFPA.

Para levantamentos de dados foi aplicado um questionário composto por 40 perguntas abertas e semiabertas (múltipla escolha) divididas em categorias, onde os sujeitos da pesquisa foram, exclusivamente, alunos africanos vinculados à UFPA por meio do programa PEC-G. O último tópico do questionário reuniu relatos acerca de episódios de preconceito (racismo e xenofobia) sofridos pelos alunos africanos e a influência da experiência de intercâmbio intercultural no Brasil.

No período de 2016 a 2019 consta nos registros da associação que a Universidade Federal do Pará recebeu 62 alunos vindos do Continente Africano⁵². Desse total, especula-se que 42 concluíram e retornaram aos países de origem⁵³. Em vista disso, a pesquisa foi realizada com os sujeitos que estavam ao alcance, com matrículas ativas e vinculadas ao PEC-G. Desse total de alunos conseguiu-se entregar 20 questionários e receber 15 de volta, pois a constatação foi que estes 5 estudantes restantes não frequentam a sala da associação regularmente e não foram encontrados nos blocos onde estão presentes os seus cursos. Foi tentado contato com esses 5 alunos por redes sociais e aplicativos de mensagens, mas sem obtenção de resposta.

Resultados e Discussões:

No que se trata da vivência de situações de preconceito por serem estrangeiros (Você já vivenciou alguma situação de preconceito por ser estrangeiro aqui no Brasil?), 53% das respostas ratificaram que esses estudantes já sofreram ataques xenofóbicos, 40% informaram que não passou por

⁵² Dados fornecidos pelo representante da associação, o estudante beninense Enock Akodedjro.

⁵³ Em virtude de dificuldades de comunicação com os registros acadêmicos não foi possível obter a lista para confirmar se esses alunos, realmente, concluíram o curso e retornaram ao Continente Africano.

esse tipo de situação e 7% não respondeu. Os estudantes estão propícios a sofrerem ataques preconceituosos em todos os lugares onde frequentam, sobre isso 37,7% das respostas indicaram que os alunos vivenciaram episódios xenofóbicos tanto dentro da UFPA quanto dentro e fora da universidade e 25% relataram que viveram situações que consideraram xenofóbicas fora da instituição.

Em suas avaliações os alunos sofrem mais preconceito devido serem africanos que por serem negros, no entanto, quando se olha para as respostas percebe-se a grande miscelânea causada por elas entre o que é fruto do racismo pela cor da pele e o que é xenofobia por serem imigrantes. Essa mistura fica clara nos depoimentos acerca da negritude e por serem negros.

Cabe ressaltar que independente da quantidade de resposta estatisticamente ser baixa é fundamental parar e fazer uma análise dos sofrimentos sociais que esse tipo de depoimento revela. Diante disso, em relação ao preconceito sofrido nas dependências da universidade se destaca a reclamação acerca da existência de estereótipos, e à postura xenofóbica e racista de alguns professores, como mostra o relato a seguir:

“Eu estava em uma aula de parasitologia no ICB/UFPA. O professor estava explicando sobre o conceito de "parasito" quando ele se aproveitou da ocasião para falar de "parasitismo social" dando como exemplo "aqueles que trazem da África para infestar/ferrar o resto do mundo" (Questionário 9 – masculino).

Diante a essa problemática, alguns autores discursam acerca do impacto que as universidades têm em relação ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes e o enfrentamento ao racismo estrutural. A assistência aos universitários está em processo de crescimento, por ainda ser recente, principalmente, em relação aos estrangeiros. A literatura aponta a escassez de pesquisas sistemáticas que avaliem a permanência de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras. Em muitos casos os alunos estrangeiros são invisibilizados dentro das universidades. As IES, com suas propostas visam os alunos como iguais, sem levar em consideração suas peculiaridades, é como se esquecessem de que a própria universidade, por si só, já é um espaço plural e intercultural. A sensação de invisibilidade constitui uma face recorrente na construção social desse jovem africano que está fora do seu lugar de origem (ANDRADE; TEIXEIRA, 2009).

Independente da modalidade de imigração, seja ela temporária ou não, na condição de estudante, secundarista ou universitário, não há como se pensar como grupos homogêneos, visto que, esses grupos condescendem ao passo que todos são de procedência africana, contudo, de diversas nacionalidades e peculiaridades. Parece que, como não sofrem o tipo de racismo à brasileira, estudantes africanos o compreendem menos, enquanto que na condição de migrante (mas também africanos) sentem a xenofobia.

O jovem nômade-estudantil é aceito porque está na condição de estrangeiro, no entanto, é negado por seu fenótipo, essa questão evidencia o conceito de raça na sociedade brasileira. Essas comparações contribuem no surgimento do processo de invisibilização desses estudantes estrangeiros no espaço universitário como um todo.

Sobre os ataques racistas (Você já vivenciou alguma situação de preconceito por ser negro aqui no Brasil?), 11 alunos (73%) indicaram não terem sofrido constrangimento em sua experiência de intercâmbio acadêmico e 4 estudantes (27%) informaram que sofreram ataques racistas ao longo da permanência na cidade, desses alunos 100% tiveram essa experiência negativa dentro e fora da UFPA, 3 alunos fizeram um pequeno relato dessas experiências e apenas 1 não justificou.

Os relatos foram:

“Na UFPA e fora recusaram a pegar meu dinheiro (5 reais) na hora de pagar o ônibus, mas tomaram da minha irmã que tem uma pele menos escura” (Questionário 15 – feminino).

Quando perguntados quanto ao fato, de na maioria das vezes, serem identificados não por suas nacionalidades, mas pela origem africana, (O que você pensa sobre ser identificado não por sua nacionalidade, mas por sua origem africana?), ficou evidenciado que uma parte desses alunos

demonstram não se sentirem incomodados com o tratamento dos alunos brasileiros, associando esse comportamento ao desconhecimento em relação ao Continente Africano. Além disso, não veem problemas nessa postura uma vez que ela não repercute em preconceito. Entretanto, uma grande parte desses alunos não gostam dessa identificação genérica criticando esse desconhecimento em relação à África.

Ainda utilizando os estudos de Mungoi (2012) essa experiência relacional mostra a classificação identitária desse jovem africano para a população brasileira que o trata de maneira reducionista e homogênea: “os africanos”. Dessa maneira, fazendo com que as características culturais, religiosas, linguísticas, dentre outras sejam ignoradas e até desconhecidas pelos brasileiros. Desse modo, esses alunos não discursam baseados nas peculiaridades de seus países de origem e sim se caracterizam dentro de suas características continentais de identidade (africanos). Dentro do jogo das relações sociais o “ser africano” passa a ser a nova referência desses estudantes que marca diferenças em relação aos estudantes nacionais.

Acerca dos impactos gerados pela vivência no Brasil e a compreensão de negritude (A sua experiência no Brasil trouxe alguma coisa nova em sua vivência e compreensão da negritude?), os alunos africanos perceberam o racismo estrutural no Brasil e se assustaram com isso, uma vez que só perceberam essa diferença relacionando a cor da pele quando chegaram ao Brasil.

Com base nesses relatos, nota-se que o preconceito sofrido pelos alunos africanos não se volta apenas para a cor da pele e a origem. Um fator que potencializa o preconceito e a discriminação é a falta de conhecimento político em relação aos programas educacionais firmados entre o Brasil e outras nações.

Na perspectiva de identidade, Mungoi (2006) diz que a identidade é uma construção social e dinâmica e os atores sociais utilizam diferentes estratégias para essa construção e para a reconstrução de suas identidades sociais e étnico-raciais. Essa africanidade e a negritude construídas e desconstruídas no decorrer do processo de deslocamento do seu espaço/tempo de origem favorecem o surgimento de novas histórias representadas em diferentes ocasiões no contexto desse processo (GUSMÃO, 2011).

Em consonância a outros estudos é notória a decepção dos alunos africanos ao se depararem com o cenário da desigualdade racial no Brasil, relatando que a realidade encontrada é diferente da qual eles esperavam encontrar, em razão de, acreditarem que a democracia racial, no Brasil, fosse um fato concreto.

Conclusões:

Em termos gerais, os resultados apontam a necessidade no aprofundamento de políticas de inclusão dos alunos africanos para que os mesmos se sintam parte da universidade e não como sujeitos que estão usurpando espaços de jovens brasileiros. Nesse sentido é primordial que a universidade crie canais de divulgação sobre o PEC-G, sobre o continente africano para que diminuam as reproduções dos discursos errôneos acerca da entrada, permanência e saída desses alunos.

Na condição de estrangeiros e negros inseridos em uma sociedade altamente racista faz com que esses estudantes estejam propensos a sofrerem preconceito e discriminação racial, essa realidade dificulta a interação social desse grupo.

Os dados apontam a insatisfação da maioria dos alunos por serem reduzidos a “africanos”, sendo desconsiderado o fato de serem oriundos de um continente com diversidade cultural gigantesca, por carregarem identidades complexas, portanto sendo sujeitos heterogêneos, inclusive, criticam a falta de conhecimento do povo brasileiro em relação ao continente africano seja em âmbito institucional ou pessoal. A homogeneidade deste grupo se dá por serem estudantes estrangeiros com a mesma identidade continental.

Embora a relação Brasil-África seja pautada em vínculos históricos, a relação entre os estudantes africanos e os brasileiros é marcada por racismo, preconceito e discriminação racial situação que acentua o estranhamento do novo lugar e faz com que esse aluno estrangeiro se sinta fora de lugar.

Os depoimentos transparecem a sensação desagradável da diáspora carregada de marcadores sociais que colocam o negro africano em situação inferior em relação ao brasileiro.

Referências Bibliográficas

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. **O Mito Atlântico**: relatando experiências singulares de mobilidade dos estudantes africanos em Porto Alegre no jogo de reconstrução de suas identidades étnicas. (Dissertação de Mestrado) UFRGS: Porto Alegre, 2006.

MUNGOI, Dulce Maria Domingos Chale João. Ressignificando Identidades: um estudo antropológico sobre experiências migratórias dos estudantes africanos no Brasil. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XX, n. 38, p. 125-139, jan./jun. 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de Marca e preconceito racial de origem**. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. São Paulo, 1954.

GT 3: Cultura, Afro- Religiosidades e Diversidades

Coordenação:

- Prof. Dr. José Luiz de Moraes Franco | IFPA
- Prof^a Msc. Laurenir Santos Peniche | IFPA
- Prof^o Dr. Rodrigo Corrêa Diniz Peixoto | UFPA
- Prof^a Dr^a Silvia Sueli Silva e Silva | IFPA

SALVE ELA! NO ENCANTO DA GIRA QUEM EDUCA É D. MARIA PADILHA

Mailson de Moraes Soares⁵⁴

Resumo:

A pesquisa objetivou compreender os saberes contidos na oralidade poética da entidade afro religiosa D. Maria Padilha, transmutados na voz de uma sacerdotisa afro quando essa a recebe em transe mediúnico. Para tanto, empreendeu-se um estudo Autobiográfico (PASSEGI, 2017), com viés Fenomenológico (MERLEAU-PONTY, 1999), de cunho Qualitativo (MINAYO, 2001), a partir de uma escrita Poetnográfica (SILVA; LIMA, 2014), tendo por base as Poéticas Orais (ZUMTHOR, 2010), em seus interstícios com a Memória (HALBWACHS) e o Imaginário (DURAND, 1997), conectados à cultura afro religiosa brasileira (SODRÉ, 2017); a construir pontes entre saberes de Terreiro e uma educação *sensível*, entrelaçando conceitos e perspectivas decoloniais (RUFINO, 2016-2018). Concluiu-se que os saberes de D. Maria Padilha são ardentes e axiomáticos, poéticos e metafóricos, sinérgicos que na Voz da entidade afro desestabilizam verdades unívocas, suscitam corpos sensíveis, impulsionam a cultura de resistência do povo de santo, a solapar preconceitos e vaidades, a desobstruir as mentes, para atentas, realizarem-se no mundo em atos de um “afeto-educação” que legitima o sentir, o (con)viver, a cultura enquanto educação, a pluriversalidade humana.

Palavras-chave: Educação sensível; D. Maria Padilha; Poéticas Orais; Memória.

Introdução

O vento é mulher, assim canta uma das rezas do povo Iorubá... As mulheres de Terreiro são testemunhas da ação educadora feminina no mundo, ao se dispor com determinação e graça, a vencer obstáculos, transpor barreiras. E assim, assinalar seu destino, e o de seus filhos e seguidores, guiando-os e educando-os nas veredas da vida.

Desse modo, como as mulheres de Terreiro, as entidades femininas que ali se manifestam, nos transe mediúnicos de seus filhos e filhas, também resguardam presença, força e ensinamentos concernentes somente a elas. Dentre tantas, fulgura no imaginário e templos afro religiosos: D. Maria Padilha ou Maria de Castilha; mulher austera, bela, sábia e sedutora. Como seu filho, tenho a sorte e privilégio de por ela ser educado em minha constituição de membro do *Ilê Alaketu Asé Omindê*, em Belém do Pará.

Quando recebe o fino adorno do corpo humano e se faz presente no terreiro, D. Maria Padilha se destaca por sua altivez, maneira de vestir-se, portar, falar e ensinar. Mulher de gestos distintos e de personalidade incisiva, ela teria vivido em Sevilha, Espanha por volta do século XIV. Após sua morte, teria recebido a missão espiritual de “baixar” nos terreiros para ensinar homens e mulheres a equilibrar a balança da vida. Na Amazônia paraense ela vem se alocar em diversos afro ambiências, dentre elas a de matriz Iorubá, anteriormente mencionada, *lócus* de minha pesquisa. Aos ouvidos leigos a educação pela voz de Maria Padilha é “guetificada” como acontece com tudo o que vai na contramão da cultura imposta no processo colonizador.

E assim, as idiosincrasias educativas presentes naquele ensinar parecem fazer pertinência apenas ao universo religioso, ou mesmo estar restrito aquele vértice. Entretanto, a educação como enfatiza Brandão (2002) não apresenta apenas uma natureza, ou se restringe a espaços e culturas; muito pelo contrário, ela transcende! Nesse contexto me questiono: que saberes estão imersos na oralidade, que símbolos culturais se preservam na fala poética de Maria de Castilha? Pressuposto que pretendo investigar; ato desafiador de estudar a educação por um viés não escolar, depositado na oralidade contida e mantida na memória cultural dos filhos e adeptos do terreiro; educação que tem como conjectura a religião, mas que não deixa de ser educação.

⁵⁴ Mestre em Educação (UEPA), licenciado em Letras Língua Portuguesa (UFPA), ator e cenógrafo (ETDUFPA); membro do Núcleo de Pesquisa Culturas e Memórias Amazônicas (CUMA/UEPA); pesquisador da cultura de raiz popular, afro religiosa, teatro e educação sensível. mailson17ator@gmail.com

A fala, o agir, os ensinamentos, a educação pela voz de D. Maria de Castilha, pairam entre o conhecido e o obscuro, em meio a uma faixa turva, entre o que ainda é dicotomizado: erudito e popular; pois, embora a oralidade preceda a escrita, há ainda quem pense o contrário, “esquecendo-se que a voz modula os influxos cósmicos que nos atravessam” (ZUMTHOR, 2010 p.09). Nessa ressonância posso, à luz do que poetiza Guimarães Rosa no conto “O Espelho”, *Primeiras Estórias* (1962), dizer também, que ao ouvir a voz de D. Maria de Castilha “parece que o tempo muda de direção e de velocidade”.

Assim, embrionado por juízo rigoroso das culturas que me perfazem, me lanço ao desafio de investigar uma educação plural, que traz nas suas “bordas” tessituras profundas de um saber poético e sensível da vida. Por conseguinte, em consonância com o que foi exposto acima, estabeleço os seguintes objetivos da pesquisa: Geral – Compreender os saberes contidos na oralidade de D. Maria Padilha, transmutados na voz de uma sacerdotisa afro quando essa a recebe em transe mediúnico. Objetivos Específicos: 1). Identificar os saberes imersos na oralidade poética de D. Maria Padilha de Castilha. 2). Interpretar os elementos éticos, estéticos e identitários imersos ou não, no texto oral de D. Maria Padilha. 3). Descrever de que forma esses saberes educam o povo de santo e frequentadores da casa, mantendo a cultura de resistência afro amazônica.

Fundamentação Teórica

Os referenciais metodológicos desta pesquisa encontram-se pautados nas Poéticas Oraís, em pressupostos teóricos construídos por Paul Zumthor (2010) e Hampâté Bâ (1982), e estudos desenvolvidos por Maurice Halbwachs (1990) e Gilbert Durand (1997), sobre Memória e Imaginário, respectivamente; alinhavados aos estudos da cultura afro religiosa brasileira segundo Muniz Sodré (2007), em consonância com as ponderações de Michel Maffesoli (1998), a favor de uma “razão sensível”; compreendendo a educação como cultura, à luz do que assegura Carlos Rodrigues Brandão (2002).

Metodologia

Assim, situo a pesquisa dentro de uma perspectiva fenomenológica a partir de Maurice Merleau-Ponty (1999), em que estabeleço uma vivência investigativa dentro de um terreiro de candomblé a partir de um estudo de campo (MINAYO, 2021), construído a partir de uma escrita Poetnográfica (Silva; Lima, 2014). Tendo por base narrativas de vida, fundamentado em Daniel Bertaux (2008) e observação participante (CLIFFORD; GONÇALVES, 1988). Caracterizando-se como um estudo autobiográfico segundo Maria da Conceição Passegi (2017), de cunho qualitativo (MINAYO, 2001); em que estabeleço diálogos entre os saberes de terreiro e perspectivas decoloniais Luís Rufino (2016-2018), a partir de análise feita ao longo de todo o texto, compreendida, dessa maneira, a integralidade da pesquisa. A análise se dará, com base na discussão, do que ora chamo, “conceitos descentralizadores”; dentre eles, alguns debatidos por autores da decolonialidade. E outros estudiosos, que se esforçam para pensar possibilidades outras de existência, afastadas do “empreendimento hegemônico”, entendido aqui, como os processos colonizadores e suas complexas redes de ação na história.

Resultados e Discussões

A oralidade em suas mais diversas práticas, antes de tudo, é uma expressão composta dentro do suporte corpo; corpo que em seu tempo e espaço é matéria viva de cultura, história, memória e identidade. Dimensões que resguardam por meio da voz, poéticas a se espalharem pelos espaços, até onde ecos conseguem ressoar. Na tradição das religiões afro, a oralidade é esse veículo essencial, em que se repassam saberes, valores socioculturais, éticos e estéticos, que de outra maneira se perderiam. Princípio educativo que Brandão (2002, p. 04) reitera constituir a cultura enquanto educação, pois “ninguém escapa à educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Sendo assim, de boca em boca, de ouvido em ouvido, fragmentos de um saber antigo transitam fora dos muros da escola inferindo noções de uma “não

educação”. Todavia, Castro; Fagundes e Ferraz (2014) informam que, educar não é uma questão de escola ou de currículo, mas de épocas e culturas. Assim, ao presentear seus filhos e admiradores com sua maneira peculiar de ensinar, por um falar, especialmente, composto por: parábolas, metáforas, provérbios e enigmas, D. Maria de Castilha se encontra na educação poética, tão bem definida pelo arcabouço teórico das Poéticas Orais (ZUMTHOR, 2010). No rastro dessas poéticas nômades que viajam da boca para os ouvidos e da mão para os olhos, dentro de seus múltiplos suportes, chegamos aos terreiros, associações litúrgicas organizadas que segundo Muniz Sodré (1988), são o lugar de uma cultura fragmentada, e espaço em que o indivíduo encontrará o sentido de pertencimento, em processos de uma educação pela cultura. Sendo assim, os ensinamentos de D. Maria de Castilha seriam falas prenhes de simbologia a compor, segundo Fábio Lucas (1976), dentre os âmbitos literários, sejam escritos ou oralizados: uma modalidade especial de comunicação, portadora de força comunicativa polivalente, com um potencial de grande vigor conotativo; o que torna, a educação de terreiro uma forma de conhecimento e aprofundamento no mundo real. Assim, ao proferir seus provérbios, ditos e lições D. Maria de Castilha aciona reminiscências, recorda tradições que perfazem o individual e o coletivo (HALBWACHS, 2004). O estudo de sua oralidade suscita novos paradigmas educacionais, bem como diz respeito aos deslocamentos de uma tradição que vem se apoderando de variados suportes para perpetuar-se.

Conclusões

As vozes desta pesquisa interligam ciência e religião, divino e humano, arte e educação, razões e afetos, sensível e impositivo, que se equilibram e se adensam nas esferas do pensamento; se inter cruzam na busca de uma teorização. Não distanciada do cotidiano, não dicotomizada por imposições ideológicas. Mas, construída a longo esforço no enlace de critérios que confabulam uma escritura reflexiva, ética, discursiva, epistemológica, educativa. Entrelaçamentos que na encruza epistêmica estabelecem uma educação, que em seus processos refuta o que agride, ama, o que de fato agrega, legitima os que dela se fazem. Emerge desta encruzilhada a perspectiva educativa de Dona Maria Padilha, a reunir em si, a complexidade de uma cultura, reinventada, construída, estilhaçada, e tornada viva, pela força dos cruzamentos, a redimensionar, produtores de saberes e existências em constante interação.

Referências Bibliográficas

- BERTAUX, D. **Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2008.
- BIÃO, Armindo. **Padilla: história, mito e teatro**. Universidade Federal da Bahia. <http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/etnocologia/Armindo>
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- CASTRO, Manuel Antônio de; FAGUNDES, Igor; FERRAZ, Antônio Máximo Ferraz (org.) **Educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- LUCAS, Fábio. **O caráter social da literatura brasileira**. São Paulo: Quíron, 1976.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PASSEGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Revista Invesgation Cualitativa**, 2 (1) pp. 6-26, 2017.

ROSA, Guimarães. **Primeiras estórias**. São Paulo: José Olympio, 1962.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, R J: Vozes, 2017.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira et al. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

INTERCULTURALIDADE NA COMUNIDADE QUILOMBOLA ÁFRICA: PRÁTICAS FORMATIVAS ACERCA DE SABERES ANCESTRAIS

Elielma do Socorro Lobo dos Santos⁵⁵
Waldir Ferreira de Abreu⁵⁶

Resumo

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento no do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA e aborda sobre a Interculturalidade quilombola da Comunidade África expressa pela herança ancestral de práticas tradicionais como artesanato e agricultura. Tem por objetivo refletir acerca das historicidades desveladas pelos sujeitos das comunidades quilombolas e, reconhecer que as inscrições culturais e históricas revelam oralidades no tempo/espaço, na perspectiva intercultural. O artesanato e a agricultura evidenciam os relatos orais como uma das principais fontes de transmissão de conhecimentos, demonstrando sua ancestralidade acerca da natureza e sua sociabilidade de saberes entre os quilombos. Os principais interlocutores da pesquisa são: Hall (2013), Walsh (2005, 2007), Ludke & Andre (1986). A pesquisa é caráter qualitativo, visando compreender de que maneira as práticas socioculturais desenvolvidas pela Comunidade Quilombola África contribuem na valorização de tradições e costumes. Esses aspectos implicam na afirmação de sua identidade e cultura, fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, conseqüentemente, contribui na melhoria das condições de vida e dos processos formativos dessas comunidades.

Introdução

A Comunidade África está localizada ao norte do município de Moju, no território Caeté. Este território também compreende outras Comunidades denominadas de Samaúma e Laranjituba. Um fator importante observado na comunidade é a conservação de sua cultura através de tradições artesanais, medicinais e saberes tradicionais que são preservados no seu dia-a-dia. As famílias produzem os principais bens de consumo, alimentos, utilidades e outros frutos que atendem as necessidades internas e possibilitada a comercialização.

A fabricação de artesanato em barro representa um exemplo de transmissão de conhecimentos de gerações entre os comunitários. Essa atividade se expressa principalmente a produção da cerâmica refratária produzida pela comunidade, sobre a coordenação do projeto Filhos do Quilombo⁵⁷

A reinterpretação e reinscrição das práticas e saberes tradicionais perpassam pelos deslocamentos culturais, considerando as relações de distinção e diferença, permitem a tradução cultural e expansão dos lugares, territórios e modos de vivência que a história significou e significa. Assim, a Interculturalidade reconhece a alteridade e o hibridismo dos valores culturais que expressam as nuances de resistências quilombolas.

Os quilombos são atualmente compreendidos como comunidades remanescentes de povos escravizados. Em sua maioria, estão localizados em lugares/espaços de invisibilidade e silenciamento. O texto tem por objetivo refletir acerca das historicidades desveladas pelos sujeitos das comunidades quilombolas e, reconhecer que as inscrições culturais e históricas revelam oralidades e memórias, na

⁵⁵ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós graduação em Educação (PPGED/UFPA); elilobosantos@gmail.com

⁵⁶ Professor Doutor do Instituto de Ciências em Educação (ICED). awaldir@ufpa.br

⁵⁷ Em março de 2001, a Comunidade África passou a sediar o Projeto denominado “Filhos de Quilombo”. Este projeto de cunho sociocultural atua no desenvolvimento da diversidade cultural das comunidades quilombolas e na melhoria das condições de vida das famílias. As ações acontecem nas áreas de música, dança, artesanato, educação, saúde, meio ambiente, turismo, geração de renda, dentre outras atividades. O projeto é mantido pela própria comunidade e conta com apoio esporádico de parceiros.

perspectiva intercultural. Nesse sentido, elegemos para o estudo o quilombo África, localizado ao norte do município de Moju, no território Caeté.

Fundamentação Teórica

Cabe ressaltar algumas das problematizações que envolvem esta temática, como forma de situar o/a leitor/a por onde o texto irá percorrer, para isso lançamos mão de alguns questionamentos: Como as práticas produtivas tradicionais de cerâmica reverberam no tempo/espaço como resistência e afirmação cultural? De que modo a Interculturalidade potencializa o legado histórico, cultural e intelectual dos povos quilombolas, como produtores de conhecimento? Como a Interculturalidade reinscrevem e ressignificam os sentidos da comunidade quilombola África? Assim, a comunidade constitui-se como um espaço de interconhecimento, onde todos podem intervir e produzir saberes.

Nessa perspectiva, o processo histórico da comunidade, é caracterizado por constante movimento. Este movimento pode sugerir uma reinvenção do presente, a partir da transformação de si e do coletivo, pelo viés intercultural. Para Walsh (2007, p. 8), a interculturalidade é uma forma de pedagogia decolonial, que “não se constitui de um processo ou projeto étnico, nem um projeto de diferença em si. [...], é um projeto de existência, de vida”. Assim, o olhar intercultural não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes.

O saber adquirido e compartilhado na Comunidade África é permeado pelas relações com o outro, pelas trocas interculturais, pelas trocas locais e familiares, pela escuta sensível dos líderes mais experientes. Dentre os inúmeros aspectos positivos das práticas de cerâmica e agricultura, podemos citar: valorização de saberes tradicionais ancestrais, atividade rentável para as famílias da comunidade, preservação e cuidado com ambiente em que estão inseridos, assim como a socialização dos conhecimentos e técnicas de produção tradicionais como formas de expressão dos quilombolas como a construção de espaços de resistência, costume e tradições.

Metodologia

A pesquisa principal é de caráter qualitativo, com o intuito de compreender de que maneira as práticas socioculturais desenvolvidas pela Comunidade Quilombola África na valorização das memórias dos mais velhos, das histórias contadas e passadas de geração a geração pela oralidade (LUDKE & ANDRE, 1986). Esse processo é construído pela aproximação, por se despir de práticas e saberes e pela sensibilização, que se dará por meio de escutas e observação atenta, além de relatos e imagens que capturem todas as tramas dos processos formativos da comunidade. A intervenção na comunidade ocorreu em dois momentos. Cabe ressaltar que, inicialmente, as intervenções ocorrem como cumprimento de atividades pedagógicas de uma instituição escolar de ensino fundamental.

O primeiro foi em um caráter mais informal, em um intuito de estabelecer contato e conhecer os moradores. O segundo momento, foi mediado por membros da comunidade, os quais relataram sobre o surgimento do quilombo, a luta pela regularização do espaço diante do Estado, a necessidade de políticas afirmativas para o fortalecimento de sua identidade, assim como foram relatados problemas como a dificuldade de acesso ao transporte, à educação e saúde, e como são desassistidos pelo poder público. Além disso, destaca-se as atividades de artesanato e agricultura, representa para as comunidades um elemento fundamental de sua identidade e meio de subsistência.

Resultados e Discussões

As técnicas de produção da cerâmica resgatadas pelos moradores datam mais de 50 anos na cultura da comunidade. Suas primeiras produções iniciaram no século XIX e quem detinha a técnica eram os índios Caetés, uma pequena tribo que habitava a região, com os quais os ancestrais dos comunitários tiveram contato, aprendendo essa importante forma produtiva que foi de importância

significativa para a comunidade. A técnica de fabricação perdurou desde o início do século XVIII (1717) até os anos de 1950 do século XX e foi resgatada por volta do ano de 2000 (Nascimento, 2017).

As práticas de agricultura como o manejo de açais e a limpeza das roças de mandioca, constituem a maior fonte de geração de renda das tantas famílias que moram na comunidade. No período da chamada entressafra de frutos, em especial do açaí, as famílias realizam a limpeza dos açais e aguardam o período de coleta dos frutos durante a safra. Esse processo de manejo produz o palmito, produto gerado a partir da retirada de exemplares mais velhos do açazeiro. Esse produto é muito apreciado na culinária paraense de modo que é comercializado nos municípios de Moju, Abaetetuba ou Belém, proporcionando renda as famílias.

Para Hall (2013) o comunicar de um saber é ressignificado, seja em função de outro tempo e lugar, seja por outro contexto social. Esta mudança resulta na alteração da sua significação e estabelece dialéticas interculturais de conhecimentos que possibilitam as traduções culturais. As comunidades quilombolas são lugares da sobrevivência cultural. Os signos e as práticas são recodificados, desconstruir os signos é um acerto com o presente para transformar a noção restrita do sujeito cultural como um agente de mudança histórica e social. Ao tomarem posse da sua história, pode-se perceber que as comunidades remanescentes de quilombos se fortalecem no sentido de romper com a realidade da dominação e da colonização.

Conclusões

Entendemos que a base deste diálogo entrecruzado de diferentes quilombos se fundamenta na educação intercultural. Desse modo, questionamos a colonialidade dos saberes que reprime formas outras de produção de conhecimento - não europeias - e, em consequência, nega o legado histórico, cultural e intelectual dos povos quilombolas. Assim, ressignificar as práticas tradicionais ancestrais contribuem para o empoderamento dos quilombolas no reconhecimento, valorização e afirmação de sua identidade e cultura, algo fundamental para continuarem na luta pela garantia de permanência em seu território, o que, consequentemente, contribui na melhoria das condições de vida e ensino dessas comunidades.

Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Org. Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende ... [et al.]. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

NASCIMENTO, Raimundo. **Comunidades quilombolas África e Laranjituba um estudo das práticas e fenômenos que constituem sua gestão territorial tradicional**. Brasília, 2017. (dissertação de Mestrado).

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedade: luchas (des)coloniales em nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simon Bolívar e Abya-Yala, 2007.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad in la educación**. Ministério da Educação. UNICEF. Lima, Peru, 2005.

AS TERRITORIALIDADES NO CONGADO EM CATALÃO GOIÁS: A CULTURA E IDENTIDADE NEGRA, DESCRITAS ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE UM GEÓGRAFO NEGRO E CONGADEIRO

Glaycon Felix Ferreira⁵⁸

Resumo

O presente trabalho visa uma abordagem analítica conceitual, das articulações existentes na cidade, entre território e suas territorialidades no congado, cultura e identidade negra, gerada através da manifestação religiosa, que ocorre na formação dos ternos de congo, participantes da festa do Rosário na cidade de Catalão (GO). Este texto aborda o território cultural, formado pela apropriação do espaço físico de um lado, e de outro, a construção do espaço social no processo de desenvolvimento da malha urbana, resultante das aglomerações de devotos e do desenvolvimento de costumes, comportamentos e uma cultura específica desta região. Neste trabalho é visado compreender a dinâmica existente referente às territorialidades do universo congadeiro em Catalão, destacando a (re)significação territorial dos ternos de congo e da cultura étnica racial negra local, descritos através de uma perspectiva baseada na vivência interna do fenômeno em que o autor se encaixa.

Introdução

Este trabalho busca inicialmente abordar o processo de territorialização, este que pode ser entendido como um movimento historicamente determinado pela expansão do modo de produção capitalista e seus aspectos culturais. Por isso, a constituição dos territórios nasce no interior da própria territorialização e do próprio território. Neste texto, o olhar sobre estes conceitos, buscará destacar a importância destes no estudo da ação dos movimentos sociais e culturais, especificamente neste movimento cultural que são as congadas catalanas.

Portanto o estudo do território enquanto categoria de análise da Geografia serve para mostrar como as relações sociais se materializam no espaço. Nesse enfoque aqui apresentado, o território passa a ser visto como um resultado histórico do relacionamento da sociedade com o espaço, e a territorialidade consiste em uma ação apropriativa de um determinado espaço por um indivíduo ou um grupo de indivíduos que se desenvolvem, em relação a um objeto ou símbolo, uma relação de posse, com esta conceituação é que se pretende dar um aparato conceitual ao texto aqui intitulado.

A motivação para se desenvolver o presente trabalho na cidade referida, atribui-se a vários fatores, entre estes o interesse pela temática aqui discutida e, principalmente a história pessoal e de trajetória de vida neste lugar, sou um geógrafo negro, congadeiro, filho e neto de congadeiros, casado com uma congadeira negra, e anseio muito em desenvolver um estudo mais aprofundado e realizado por alguém que conhece internamente esta manifestação cultural desde sua infância.

Fundamentação Teórica

Quando trabalhamos esta temática devemos referenciar diversos autores que já trabalharam este assunto de uma forma mais aprofundada e que devemos analisar cuidadosamente seus trabalhos a fim de não cometer nenhum equívoco metodológico. Um destes autores que destaco aqui é Jean Claud Raffestin. Para Raffestin (1993, apud MENEZES, 2017, p. 104), o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais; são eles que produzem o território, partindo da realidade inicial dada, que é o espaço. Quanto a este conceito, deve ser destacado que há, portanto, uma sistemática processual nesta dinâmica, quando se manifestam todas as espécies de relações de poder, portanto para compreendermos o fenômeno em estudo, temos que analisar os conceitos de território, territorialidade

⁵⁸ Doutorando em Geografia pela UFU Universidade Federal de Uberlândia. glayconmgv@outlook.com

e espaço, realizando toda uma abordagem conceitual em torno da dinâmica local. Nesse sentido, o território é resultante da ação dos atores sociais, distribuída em redes interligadas em pontos ou nós.

Realizando uma abordagem sobre o conceito de territorialidade, a fim de compreendermos melhor sobre a dinâmica local da referente pesquisa, Raffestin (1993) defende que a:

Territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas (RAFFESTIN, 1993, apud MENEZES, 2017, pag. 105).

Utilizando-se deste conceito da territorialidade atualmente, abriu-se na modernidade, à inserção e interação entre as culturas locais e culturas regionais. Isso significa que há uma cultura local interagindo com uma cultura regional, no caso aqui explicitado a cultura negra dos congadeiros interage com uma dinâmica urbana de segregação espacial. Ao analisar questões ligadas a território, cultura e identidade coloca-se a perspectiva de futuro, com novos avanços no processo de formação de uma sociedade local enriquecida com a multiplicidade da identidade cultural negra local.

Quanto a análise sobre o conceito de território, podemos destacar que para Haesbaert (2005 apud MENEZES, 2017, p. 107), o território compreende aos vários tempos vividos ou processos históricos de diferentes aspectos econômicos e sociais e é imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço: “[...] desdobra-se ao longo de um *continuum* que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’, à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’”.

Sendo o assim este conceito pode ser verificado como presente na abordagem em que pretendemos realizar nesta pesquisa, pois quando se fala de apropriação subjetiva e cultural-simbólica, exemplifica bem o que compreendemos inicialmente do objeto de estudo desta pesquisa aqui intitulada

Portanto chegamos ao viés principal desta pesquisa, com uma análise conceitual de que Milton Santos faz sobre o espaço geográfico, pois segundo o autor:

Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros. Numa situação de extrema competitividade como esta em que vivemos, os lugares repercutem os embates entre os diversos atores e o território como um todo revela os movimentos de fundo da sociedade. A globalização, com a proeminência dos sistemas técnicos e da informação, subverte o antigo jogo da evolução territorial e impõe novas lógicas (SANTOS, 1997, p. 39).

O autor destaca o conflito entre “os atores mais poderosos” e os “outros”, ou seja, entre quem tem os meios de produção, terra e capital e os “excluídos”, que somente possuem a sua força de trabalho, que neste caso em específico utilizaremos os negros congadeiros da cidade como objeto de estudo.

É preciso destacar nessas linhas introdutórias, que para conseguir exemplificar conceitualmente este trabalho, dialogo com vários autores, porém necessitamos dialogar na interdisciplinaridade, com base em autores e trabalhos com viés geográficos, mas também utilizo obras de alguns autores da Antropologia, da História e da Sociologia, tudo isto em busca de compreender nosso objeto de investigação na sua totalidade.

Portanto, destaco a compreensão sobre uma citação de Santos (2010, p. 74), de que o conhecimento unilateral disciplinar, “tende a ser um conhecimento disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor”. Sendo assim o autor destaca que ao debatermos com outros campos do saber, surgem as possibilidades de compreensão a diversidade dos fenômenos culturais inerentes ao nosso objeto de estudo.

Através da análise de uma das obras do autor Yi Fu Tuam, cabe aqui salientar que ele nos leva a refletir sobre algumas categorias clássicas da geografia como “Espaço”, a sub-categoria “Lugar”, que ganham evidência neste mundo contemporâneo, pelo seu viés subjetivo e cotidiano. Porém para a

pesquisa aqui intitulada, este conceito de que é o “Lugar” foi focalizado a partir de duas abordagens: em sua relação “lugar-mundo-vivido” e “lugar-território”, destacando questões inerentes à experiência cotidiana, às identidades, à (des)territorialização, à ideologia e às relações de poder nos processos de sua construção.

Para se iniciar este diálogo entre autores cabe aqui refletir em torno da influência da carga identitária na constituição da diversidade territorial. Como procedimento metodológico, efetuou-se o estudo de algumas das obras ou resumos de autores, como Rogério Haesbaert, Milton Santos, Eduardo Marcio e Stuart Hall.

Quando tratamos desta identidade cultural, dialogamos com o autor Stuart Hall, em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade” em uma tradução de sua obra feita no ano de 2003, é destacado que segundo Hall (2003) a identidade é como a dimensão humana composta pelas qualidades, crenças e ideias que fazem alguém se sentir ao mesmo tempo indivíduo e membro de um grupo particular. Hall (2003) distinguiu três concepções de identidades no decorrer dos tempos, a saber: as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

O processo universal de autoafirmação dos grupos sociais é que condiciona a pluralidade de identidades, a presença de espaços privilegiados e o valor do lugar. Nesse sentido, o território local é o palco onde as identidades culturais se manifestam. Sendo assim podemos destacar o que o autor Santos (2009, p. 246), destaca que:

No decorrer da história das civilizações, as regiões foram configurando-se por meio de processos orgânicos, expressos através da territorialidade absoluta de um grupo, onde prevaleciam suas características de identidade, exclusividade e limites, devidas à única presença desse grupo, sem outra mediação. A diferença entre áreas se devia a essa relação direta com o entorno. Podemos dizer que, então, a solidariedade característica da região ocorria, quase que exclusivamente, em função dos arranjos locais.

Santos exemplifica que neste período a formação territorial se dava de uma forma orgânica, não se tinham tantas influências externas, mas que com a velocidade das transformações mundiais deste século, totalmente aceleradas vertiginosamente no após-guerra, fizeram com que as configurações regionais do passado fossem totalmente transformadas.

Entretanto cabe aqui relatar que conforme destaca Sousa (1995, p. 84), o território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social. Portanto o território nesta questão é visto como algo gerador de raízes e identidades.

Metodologia

Na intenção de descrever os resultados referentes as questões levantadas anteriormente, a pesquisa é realizada em três momentos distintos, que são de suma importância para a constituição da proposta colocada para o referido trabalho. Estas etapas estão divididas em pesquisa de referencial teórico, pesquisa documental e bibliográfica e pesquisa em campo.

Sendo assim, dividindo cada momento da pesquisa, este foi feito em prol da elevação da veracidade do projeto. Neste primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica em livros, revistas, artigos científicos, *e-book's*, teses e dissertações, cujos conteúdos abordam a temática do presente estudo. Isto tem como intuito aprofundar sobre o entendimento sob o ponto de vista teórico como diferentes autores trataram a questão, o que possibilitará desenvolver e avaliar o estudo como categoria científica.

Já referente a pesquisa de dados secundários, é feita para enriquecer o projeto. O uso de dados obtidos em fontes secundárias, em pesquisas científicas devem ser valorizados, devido à riqueza de informações que ao serem cruzados com dados teóricos nos permitem extrair de forma absoluta e relativa dos números informações riquíssimas. Por isso se justifica o seu uso em várias áreas das

Ciências Humanas e Sociais, porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e socioeconômica.

A utilização das técnicas da Cartografia e a elaboração de gráficos e tabelas após a pesquisa quantitativa, por exemplo, possibilitará ter acesso a informações indispensáveis no caso do presente estudo, como tratamos de dinâmicas territoriais e aspectos culturais, estes dados secundários são de imensa importância na caracterização da população negra em estudo, já que nossa literatura local não possui muitos registros sobre este assunto.

É feito um levantamento de documentos históricos nesta fase da pesquisa, juntamente a Fundação Cultural Maria das Dores Campos em Catalão, bem como levantamentos de documentos e fotografias junto as famílias congadeiras, e também utilizamos de entrevistas no processo de pesquisa.

Por fim, a proposta metodológica visa obter dados através da pesquisa de campo. A execução de estudos empíricos “*in loco*” é de fundamental importância para a observação e análise do fenômeno objeto desta pesquisa. Também foi muito útil no desenvolvimento de diferentes opiniões pois, trata-se de uma ferramenta que permite verificar, confirmar ou falsear dados e informações antes obtidas nas etapas anteriores, além de também poder fornecer novas perspectivas para o que se pesquisa.

Sendo assim, pode se destacar que o trabalho científico é um conjunto de atividades que busca um determinado conhecimento, nesta atual estrutura apresentada a atual metodologia aqui empregada visa fundamentar o conjunto de técnicas e processos empregados para a pesquisa e a formulação desta produção científica.

Resultados e Discussões

Após compreender a dinâmica existente referente as territorialidades do universo congadeiro em Catalão, destacando a (re)significação territorial dos ternos de congo e da cultura étnica racial negra local, chegamos as seguintes discussões;

Como se deu este movimento de (re)significação da população negra congadeira através da investigação do processo de construção da territorialidade étnica racial na cidade.

Caracterizou-se as formas de saberes e fazeres que entrelaçam a malha urbana pela formação dos ternos de congo na cidade, através da territorialidade destes.

A dinamização de como que atualmente esta população, negra congadeira é colocada através desta segregação sócio espacial, nas periferias da cidade.

Destacou-se através de uma pesquisa de campo, como que o desenvolvimento econômico da cidade, afetou diretamente o desenvolvimento desta população negra congadeira, nos últimos 20 anos.

Conclusões

Quando destacamos aspectos referente a cultura negra local, destacam-se obras conceituais de Marilena Chauí e Claudia Leitão, Chauí realiza uma abordagem bem direta e enfocada nos temas culturais aqui envolvidos. Segundo Chauí (2012), discutir “cultura” e “cultura brasileira” nos dias de hoje é bem mais do que discutir alinhamento ou desalinhamento estético, ou mesmo refazer as missões de Mário de Andrade. Quanto a este ponto destacamos que ela mesma diz que, a cultura popular também não é um conceito tranquilos. Mas com toda sua dinamização é plausível de ser aplicada a temática aqui abordada.

Especificando mais ainda o contexto abordado neste texto, devemos exemplificar algumas literaturas existentes sobre este momento em que a geografia brasileira se encontra, ela também passa a experimentar novas perspectivas, uma delas é no campo da geografia cultural. Atualmente a geografia passa por uma metamorfose analítica, pois de acordo com que as relações sociais, as dinâmicas existenciais, vão se alterando, a geografia também vai criando novos campos de estudos e análises, por exemplo hoje temos estudos relacionados ao gênero, a movimentos sociais, raça, etnias dentre outros.

É neste âmbito cultural que a aqui denominada pesquisa geográfica passará a analisar a população negra brasileira, que tem em sua história inúmeros casos de omissão, preconceito e discriminação. Após séculos de escravidão, e depois da libertação dos milhares de escravos negros, o Brasil não se preparou estruturalmente para incluir estes trabalhadores na sociedade branca e elitizada do período. Sendo assim os mesmos se viram trocados por imigrantes brancos, não houve política pública para integrar os negros a sociedade, pelo contrário, as leis trataram de deixar esta população à margem.

Em nossa Região não se é sequer discutida abertamente, fora de um âmbito acadêmico, a existência de racismo no Brasil e em nossa região, para a sociedade nacional em geral o problema brasileiro é de classe e não racial, um discurso que mascara a realidade das pessoas que sofrem preconceitos cotidianamente. Sobre este processo pode ser destacado a seguinte citação, Santos (2002, p. 3):

Ser negro no Brasil hoje é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranqüilamente se comporta. Logo, tanto é incomodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver “subido na vida”.

O autor destaca a estranheza da classe branca elitizada, quando uma pessoa denominada negra pela sua cor de pele, tem uma ascensão social, o preconceito no Brasil é algo camuflado através das classes econômicas sociais pré-existentes.

Portanto este trabalho visa através de um estudo conceitual das territorialidades encontradas desta população negra congadeira em Catalão, identificar alguns aspectos tais como, onde se encontram esta população, qual o percentual de pessoas negras remanescentes das famílias originárias e fundadoras dos ternos de congo, e abordar estas questões referentes ao preconceito sofrido quando as suas manifestações culturais afloram na cidade.

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. Coleção Cultura é o quê? Volume I. Salvador: Secretaria de Cultura e Fundação Pedro Calmon, 2009. 68 p.

COSTA, C. L. As festas e processo de modernização no território goiano. In: **RA'E GA: o espaço geográfico em análise**. Curitiba: Departamento de Geografia/UFPR, vol. 16, 2008.

COSTA, C. L. **Cultura religiosidade e comércio na cidade**. A festa em louvor a Nossa Senhora do Rosário em Catalão – Goiás. Tese (Doutorado em Geografia) USP, São Paulo, 2010.

EDUARDO, Márcio F. Território, trabalho e poder: por uma geografia relacional. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v. 1, n. 2, p. 173-195, ago. 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2002.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo**. Niterói: EdUFF, 2001, p. 11-54.

HAESBAERT, Rogério. **Regional-Global**: dilemas de região e da regionalização na geografia contemporânea. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**, São Paulo, 2005 pp. 6774-6792.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.

LEITÃO, C. **Cultura e Municipalização**. Coleção Cultura é o quê? Volume III. Salvador: Secretaria de Cultura e Fundação Pedro Calmon, 2009. 72 p.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2000.

MENEZES, H. J. Território e territorialização: questões conceituais para uma abordagem e leitura dos movimentos sociais. **Revista Pegada** vol. 18 n.3, 2017.

PAULA, M.V. **Sob o manto azul de nossa senhora do rosário**: mulheres e identidade de gênero na congada de Catalão (GO). IESA, Goiânia GO, 2010.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: espaço e tempo, razão e emoção. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SOUSA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Castro Iná et alii. (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

TUAN, Yi –Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

MEMÓRIA COLETIVA E LUGAR: UMA ANÁLISE DO QUILOMBO DO ABACATAL/AURÁ

Alana Glenda Portal Amador⁵⁹
Gabriela de Souza Cardias⁶⁰
Quézia de Oliveira Martins⁶¹

Resumo

O presente trabalho aborda a discussão acerca da memória coletiva e individual e o conceito de lugar, pois ambos as concepções tratam da identidade dos seres humanos e como a mesma se constitui e resulta no desenvolvimento de afetividade para com o lugar em que se vive. Junto a isso, relaciona-se o Quilombo do Abacatal/Aurá como objeto de análise, sua relevância no contexto de resistência, reafirmação cultural e reprodução do modo de vida.

Introdução

No contexto atual, é de extrema relevância discutir e analisar o contexto em que os quilombos estão inseridos e a sua importância para a sociedade como um todo, pois a constituição desses espaços se deu a partir de muita resistência e luta diante do modo com que nosso país se constituiu (LEITE apud MALCHER, 2009.)

O propósito desse artigo é analisar os vínculos que os seres humanos nutrem para com o lugar, e como esse sentimento reforça ainda mais a identidade cultural de cada um, para isso é necessário também utilizar aportes que tratam da memória coletiva e individual. Portanto, o presente trabalho aborda a discussão acerca da memória coletiva e individual e o conceito de lugar, pois estas concepções tratam da identidade dos seres humanos e como se constitui e resulta no desenvolvimento de afetividade para com o lugar em que se vive. Junto a isso, relaciona-se o Quilombo do Abacatal/Aurá como objeto de análise, sua relevância no contexto de resistência, reafirmação cultural e reprodução do modo de vida.

Memória coletiva e individual

A memória é construída a partir de lembranças, processo esse que é coletivo e por ser coletivo, segundo Sandoval; Mahfoud (1993) necessita de uma comunidade afetiva a qual permita que haja uma identificação com a mentalidade do grupo no passado, assim como a retomada de hábitos e o poder de pensar como membros deste grupo de referência. Desse modo, pode-se perceber a importância da presença de um grupo de referência para que haja a permanência e consistência das lembranças, assim como o reconhecimento e a reconstrução dos acontecimentos e tradições de determinado grupo. Se um ser não pode estar inserido em grupo, não pode se lembrar, logo, há um esquecimento e desapego em relação ao que se viveu, ocorrendo assim, a ausência de reconhecimento e perda de relações sociais importantes. A memória individual e memória coletiva estão ligadas, como se apresenta no texto de Halbwachs apud Sandoval; Mahfoud (1993)

Analogamente, a memória coletiva, propriamente dita, é o trabalho que um determinado grupo social realiza, articulando e localizando as lembranças em quadros sociais comuns. O resultado deste trabalho é uma espécie de acervo de lembranças compartilhadas que são o conteúdo da memória coletiva.” (HALBWACHS apud SANDOVAL; MAHFOUD, 1993)

Com isto, nota-se que uma não se constrói sem a outra, e a percepção de memória não se faz apenas em seu significado em si, pois traz com elas a construção de identidade, seja relacionada em

⁵⁹ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA Campus Belém; amadoralana2@gmail.com

⁶⁰ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA Campus Belém; gabrielasouzacardias@gmail.com

⁶¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará- IFPA Campus Belém. quezia30mr@gmail.com

cunho pessoal, ou também na formação de um povo, moldando o ser humano e a sua relação com o lugar e vida que a comunidade leva, a sua representatividade não apenas neste lugar, mais para com a sua relação com a sociedade como um todo, em seu modo de agir e pensar de forma ampla. Juntamente a isso, se faz a construção de lutas de um povo, as suas políticas e a percepção que isto contribui e reafirma a história, tradições e métodos de agir e características únicas deste povo e como isto é passado as próximas gerações.

O Quilombo do Abacatal/Aurá é um grupo de referência, localizado em Ananindeua- PA. A comunidade sofreu inúmeros ataques em seu território e a característica principal que a comunidade carrega, é a comunhão e a força solidária, que se iniciou desde o início dessa comunidade, fazendo jus a construção não só da memória, como da identidade desse povo, contribuindo para também, para a preservação não só desta memória, mas como o seu lugar e território, aos seus modos únicos de vida e a preservação do meio ambiente em que estão inseridos. Mas esta realidade está cada vez mais ameaçada, com a chegada de projetos idealizados para a região, sem a consulta a comunidade os retirando dos planejamentos, impactando diretamente na conservação de suas características territoriais e culturais, os colocando em situação de vulnerabilidade não apenas territorial e cultural, como também, social, ambiental e econômica.

O conceito de lugar e alguns dos seus significados

De acordo com Leite (1998), em meados da década de 1960 surgiu a corrente teórica da Geografia Humanística, que se consolidou somente nos anos de 1970 a partir das contribuições de Yi-fu Tuan e Anne Buttimer. Dessa forma Tuan (1982, p. 143) afirma que

[...] a Geografia Humanística procura o entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, de seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN 1982, p. 143)

Contudo, o foco desta análise se fundamenta nos aportes de alguns autores que conceituam o lugar no âmbito fenomenológico. Em vista disso, o presente tópico visa realizar uma breve discussão do conceito de lugar e identidade, para isso deve-se primeiramente definir o conceito de lugar. Portanto, na perspectiva de Tuan (1979):

[...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto "especial", que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida é compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado. (TUAN 1979, p. 387)

A partir de uma perspectiva da Geografia Humanística com base na fenomenologia discute a valorização que os indivíduos desenvolvem para com o ambiente, criando assim uma relação de afeto, assim o geógrafo Yi-Fu Tuan sendo um dos principais teóricos dessa corrente de pensamento, se detém a explicar o lugar como lócus da experiência, pois para adeptos dessa linha teórica o lugar é considerado fundamental como finalidade da experiência humana. Também, o lugar está diretamente ligado às sensações emotivas que se desenvolvem a partir das convivências no mesmo, e que possui relação estrita com algo que é íntimo para seus habitantes, ou seja, de acordo com Tuan apud Nascimento; Costa (1983) a experiência que os indivíduos desenvolvem para com um espaço podem torna-lo lugar. Sendo assim, o lugar é algo altamente simbólico, dotado de afetividade, que passa a ser verdadeiramente explicitada quando o mesmo sob alguma ameaça possa deixar de existir.

É importante destacar a forma com que o lugar atribui sua identidade e significação através dos intuitos humanos e das relações estabelecidas entre esses intuitos e os atributos objetivos do lugar, ou seja, características físicas/estruturais e as atividades ali desenvolvidas (LEITE, 1998). Isto é, para Tuan (1975), o lugar "é criado pelos seres humanos e para os próprios humanos", a fim de não somente atender suas necessidades, mas também por conta das relações simbólicas, culturais e sociais que se

estabelecem no mundo vivido (SUERTEGARAY 2005). Ainda nessa perspectiva, é considerável ressaltar que o lugar surge a partir do espaço, ou seja, um espaço pode ser transformado em lugar no momento em que se atribui valor e significação ao mesmo, assim, os quilombos são espaços repletos de valores, significados, histórias e formas de expressões culturais, podendo dessa forma serem considerados como lugares.

A vista disso, verifica-se que o lugar pode também possuir ligação com a identidade cultural dos indivíduos que nele habitam, porque Relph *apud* Moreira; Hespanhol afirmam que as relações que entre os seres humanos e a comunidade com o seu lugar, permite reforçar a identidade dos mesmos, ainda que modificações sejam introduzidas. Por conseguinte, Buttimer *apud* Moreira; Hespanhol (2014) afirma que

[...] a identidade cultural está intrinsecamente relacionada à identidade com o lugar. As dimensões culturais, emocionais, políticas e biológicas permitem ao indivíduo possuir redes de interações baseadas no lugar. Mesmo diante das transformações no lugar, para o indivíduo e para a comunidade, a sensação de que as características antigas permanecem, reforçam a identidade com o lugar. (BUTTIMER *apud* MOREIRA; HESPANHOL, 2014)

Portanto, constata-se que o sentimento de pertencimento e a identidade construída são coisas permanentes e podem ser ainda mais fortalecidas com o passar do tempo.

A importância do Quilombo do Abacatal/Aurá

A comunidade Quilombola do Abacatal, localiza-se na área rural do município de Ananindeua região metropolitana de Belém- PA. E de acordo com Nunes & Moura *apud* Silva; Lobato; Canete (2019)

Quilombo é uma comunidade formada por descendentes de africanos que foram escravizados, e que atualmente vivem da agricultura de subsistência e mantêm suas práticas culturais, onde são repassados verbalmente de geração a geração. (NUNES & MOURA *apud* SILVA; LOBATO; CANETE, 2019)

Essa comunidade está presente nesse território desde 1710, o Protocolo de Consultas dos Quilombolas do Abacatal/Aurá afirma que apenas em 1999 os moradores tiveram suas terras regularizadas pelo Instituto de Terras do Pará (ITERPA), atualmente de acordo com o programa jornalístico “É do Pará” vivem em torno de 520 pessoas nessas terras. Nesse interim, o corpo social que vive nesse quilombo retrata uma história de resistência diante do avanço exponencial das grandes empresas e dos interesses do capital, os moradores vivenciam constantes conflitos nos quais suas terras são invadidas e suas casas derrubadas (SILVA; LOBATO; CANETE, 2019).

Dessa maneira, analisando a entrevista que a líder espiritual do Quilombo do Abacatal/Aurá, Vanuza Cardoso concedeu ao programa jornalístico “É do Pará”, nota-se a profunda relação que a mesma e os demais moradores possuem para com esse lugar, demonstrando na construção da sua fala respeito e afetividade para com o mesmo. Portanto, é de extrema relevância a considerar a reprodução do modo de vida desses povos, pois para Malcher (2009)

[...]entender o papel destes sujeitos na sociedade atual e as implicações da efetivação do território quilombola ainda é tarefa por fazer-se. Tal tarefa passa necessariamente pela compreensão do significado e da importância dos quilombos contemporâneos. Através deles lembramos a estruturação das comunidades negras, bem como a afirmação de suas tradições e organização espacial no território brasileiro. (MALCHER, 2009)

Logo, é importante analisar a construção da memória coletiva a partir do conceito de lugar, entender como este conceito se insere na construção da identidade dos seus habitantes, a forma com que os mesmos passam a nutrir uma relação de afetividade para com o ambiente, entender o modo com que ele passa a encarnar as experiências e aspirações dos que nele vivem (TUAN, 1979).

Conclusões

Esse artigo, é parte de algumas reflexões que se deram a partir da graduação, mais especificamente na disciplina de Educação para Relações Étnico-raciais- ERE, a qual é parte do currículo obrigatório da licenciatura em Geografia.

Procurou-se evidenciar a forma com que a memória coletiva e individual possui ligação com o conceito de lugar e o modo com que estes influenciam na criação de uma identidade cultural. Identidade essa, que se mostra presente em diversos espaços, como é o caso do Quilombo do Abacatal/Aurá que após pesquisas bibliográficas e jornalísticas, notou-se a profunda ligação que os habitantes desse quilombo possuem para o espaço em que vivem e podem expressar tanto seu modo de vida quando sua religiosidade e demais culturas.

Referências Bibliográficas

AMPQUA, Associação de Moradores e Produtores de Abacatal e Aurá. **Protocolo de consultas-Quilombolas de Abacatal/Aurá**. 2017. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/pROTOCOLO-aBACATAL.pdf> > Acessado em 08/04/2021

BUTTIMER, Anna. Aprendendo o dinamismo do mundo vivido. In: CHRISTOFOLLETI, Antônio. **Perspectiva da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CARDOSO, Vanusa. 'É do Pará' apresenta a história e a cultura do quilombo do Abacatal. Gustavo Ferreira. **G1 PA- Belém**. Novembro, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/e-do-para/noticia/2020/11/07/e-do-para-apresenta-a-historia-e-a-cultura-do-quilombo-do-abacatal.ghtml> > Acessado em 09/04/2021

LEITE, Adriana Filgueira. O lugar: Duas Acepções Geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ**, V.21, p. 9-14, 1998.

MALCHER, Maria Albenize Farias. Identidade Quilombola e Território. Trabalho apresentado no **III Fórum Mundial de Teologia e Libertação**, 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultura/1/120.pdf> > Acessado em 09/04/2021

MOREIRA, E. V.; HESPANHOL, R. A. M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, nº 14, volume 2, p. 48-60, 2014.

NASCIMENTO, T. F. COSTA, B. P. Fenomenologia e Geografia: teorias e reflexões. **Geografia, Ensino e Pesquisa – UFSM**, vol. 20 (2016), n. 3, p. 43-50.

SANDOVAL, M, L, S. MAHFOUD, M. Halbwachs; Memória coletiva e experiencia. **Psicol. USP** v.4 n.1-2, São Paulo, 1993.

SILVA, A. C. LOBATO, F, H, S. CANETE, V, R. Plantas medicinais e seus usos em um quilombo amazônico: o caso da comunidade Quilombola do Abacatal, Ananindeua (PA). **Revista NUFEN** vol.11 no.3 Belém set./dez. 2019.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos/ Universidade Federal de Santa Catarina**. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Geociências. nº12, Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

TUAN, Yi-Fu. Place: an experiential perspective. **Geographical Review**, 65(2): 151-165. 1975.

TUAN, Yi Fu. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S. OLSSON, G. (orgs.). **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, 1979, p. 387-400.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

OS PAPEIS DAS MULHERES DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBOS ARAPAPUZINHO NO CANDOMBLÉ: PERCURSOS E SIGNIFICADOS

Antonilda da Silva Santos⁶²

Mara Rita Duarte de Oliveira⁶³

RESUMO:

O presente artigo intitulado: Os papéis das Mulheres da comunidade remanescente de quilombos Arapapuzinho no Candomblé: Percursos e significados, é resultado da pesquisa de mestrado. Porém durante a pesquisa foi possível percebermos dentre outros aspectos que mulheres quilombolas sempre vêm se organizando de forma a lutar por melhores condições de vida, mobilizando também deslocamentos relacionados a etnia e religiões de matriz africana, a partir de ações coletivas que determinam que os quilombolas constituem uma comunidade, um povo, e que são detentores de elementos estruturais próprios, tornando-se um grupo diferente em relação aos demais, com organização e características próprias. Elegem-se teóricos/as como: Abramowicz (2006), Prandi (2001), Eliade (2001), Oliveira (2006), entre outros. Caracteriza-se por uma pesquisa qualitativa, pois buscamos dados da realidade dos sujeitos investigados, os quais não podem ser quantificados. Utilizou-se a história oral como metodologia, a qual tem importância no sentido de trabalhar com os sujeitos, para assim evidenciar suas histórias de vida, em que os mesmos trazem em seu cotidiano significações.

INTRODUÇÃO:

O presente artigo tem como objetivo compreender a participação das mulheres quilombolas da comunidade Arapapuzinho no Candomblé no seu cotidiano. Esta temática faz parte de uma pesquisa já realizada para a conclusão do mestrado (PPGEDUC/UFPA), na qual buscou também compreender mais sobre que significados são produzidos na vida destas mulheres que praticam o candomblé, entendendo que a presença das mulheres quilombolas no Candomblé, é uma presença marcada pela resistência, que ocorre por meio das manifestações culturais e religiosas, por elas vivenciadas.

Diante da necessidade de refletirmos sobre o Candomblé e seus sujeitos como protagonistas da sua prática, emergiu a seguinte problemática: Que significados são produzidos nas vidas das mulheres quilombolas da comunidade Arapapuzinho a partir de suas práticas no Candomblé? E então elegemos como objetivos da pesquisa: compreender o processo do protagonismo das mulheres quilombolas da comunidade Arapapuzinho no Candomblé e identificar os significados produzidos nas vidas das mulheres quilombolas a partir de suas práticas no Candomblé. Portanto, apropriando-se da literatura de vários autores que tratam a temática e da escuta das narrativas destas mulheres desvelamos respostas para a questão aqui proposta.

REFERENCIAL TEÓRICO:

⁶² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará-UFPA, especialista em Educação para as relações étnico raciais, pelo Instituto Federal do Pará- IFPA, mestra em Educação e cultura pela universidade Federal do Pará. Professora da Educação Básica da rede municipal do município de Abaetetuba. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA). Email: antonilda.loirinha@yahoo.com.br

⁶³ Profa. orientadora Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Pará (2003). Especialista em Educação e Informática pela Universidade Federal do Pará (1997). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Pará (1994). Professora Associada I da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (UFPA/Campus de Cametá). Professora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB/CE). Coordenadora do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação, Diversidade e Formação de Educadores Brasil/África (GEDIFE). Colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe). Email: mararitaduarteufpa@gmail.com

A diversidade cultural é presente na Comunidade Arapapuzinho, partindo da perspectiva de que se é um povo único, resultado de um processo de miscigenação. No entanto, faz-se importante, nesse contexto, analisar-se a categoria etnia, mantendo um diálogo no texto. Para isso, partir-se-á da definição de diversidade cultural por Abramowicz (2006): “Diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente: o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança” (ABRAMOWICZ, 2006, p. 12).

A autora aborda a questão da diversidade cultural, dizendo que onde há diversidade, há diferença. Desse modo, é possível afirmar que na Comunidade Arapapuzinho, *locus* de pesquisa, existem diferenças, considerando os modos de pensar, as lutas das mulheres pelos seus direitos, o reconhecimento da comunidade enquanto comunidade remanescente de quilombo.

Nesse contexto, faz-se relevante ressaltar que a presença do Candomblé no Brasil tem relação com a chegada dos escravos, que trouxeram sua religião, o Candomblé, que era cultuado, na maioria das vezes, de forma clandestina. Mas que sobreviveu, ficando mais restrita à Bahia e Pernambuco. No entanto, nas comunidades quilombolas, o Candomblé é muito presente. E, de acordo com Prandi (2001):

Desde que o Candomblé se transformou numa religião aberta a todos, independentemente da origem racial, étnica, geográfica ou de classe social, grande parte dos seguidores, ou a maior parte, em muitas regiões do Brasil, é de adesão recente, não tendo tido, anteriormente, nem mesmo no âmbito familiar, maior contato com valores e modo de agir característicos dessa religião. Na maioria dos casos, aderir a uma religião também significa mudar muitas concepções sobre o mundo, a vida, a morte (PRANDI, 2001, p.45).

Ou seja, o autor assinala que o adepto ao Candomblé se depara, de imediato, com a necessidade de entender uma nova realidade, um tempo diferenciado, uma visão de mundo diferente. Sobre o Candomblé, como religião afro, percebe-se que, na perspectiva dos grupos remanescentes de quilombos, tem também suas histórias de lutas e resistências a partir de práticas religiosas como o Candomblé.

O Candomblé é uma prática religiosa de culto aos deuses e ancestrais africanos, que foi trazida ao Brasil pelos escravos. Sendo que foi desenvolvida e praticada pelos descendentes desses povos, sempre tendo, como ligação direta, os recursos e espaços da natureza, como as matas, os rios, os lagos, assim como os homens religiosos:

Para o homem religioso, a Natureza nunca é exclusivamente “natural”: está sempre carregada de um valor religioso. Isto é facilmente compreensível, pois, o Cosmos é uma criação divina: saindo das mãos dos deuses, o Mundo fica impregnado de sacralidade. Não se trata somente de uma sacralidade comunicada pelos deuses, como é o caso, por exemplo, de um lugar ou objeto consagrado por uma presença divina. Os deuses fizeram mais: manifestaram as diferentes modalidades do sagrado, na própria estrutura do Mundo e dos fenômenos cósmicos (ELIADE[1953], 2001, p.99).

Ocorre, de forma parecida com os seguidores do Candomblé, pois esses veem a natureza como fundamental para a realização dos rituais.

METODOLOGIA:

No que se refere aos caminhos metodológicos, procuramos manter proximidade e circularidade com os processos da pesquisa, registros das informações, falas, análise e interpretação das informações permitindo reflexão permanente sobre o processo de investigação. E com o intuito de responder o questionamento: que significados são produzidos nas vidas das mulheres quilombolas da comunidade Arapapuzinho a partir de suas práticas no Candomblé? Utilizamos a história oral, entendendo, doravante a leitura deste suporte metodológico, que possui condições de sustentar, de forma comprometida, os relatos das histórias de vida diversas, que trazem as categorias como: gênero, identidade, emancipação e etnia. Na definição de Alessandro Portelli (1997):

Fontes Orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não

adicionar muito ao que sabemos, por exemplo o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos, mas contam-nos bastante sobre seus aspectos psicológicos. (p.31)

Neste caso, a história oral assume papel fundamental para a compreensão da vivência pessoal dos sujeitos que fazem parte de determinada comunidade, a sua vivência, sua participação, seu ativismo político, assim como abarca a memória, enquanto experiência coletiva dos processos de dominação, escravização e resistência ao processo de opressão. Entrevistamos 01 (uma) mulher, praticante do Candomblé e demarcando seu espaço, preferiu que usássemos pseudônimos para manter em sigilo sua identidade. Encontramos resistências quanto as demais mulheres também praticantes em nos narrar sobre suas práticas. Utilizamos um roteiro inicial para as entrevistas com a pretensão de saber quem são essas mulheres, e sua compreensão sobre a participação no Candomblé. Acrescentou-se a esse roteiro perguntas específicas às mulheres, para atingir os objetivos da pesquisa já destacados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES:

O estudo nos apontou alguns significados produzidos nas vidas das mulheres a partir da sua participação no Candomblé. Pois, segundo Dandara, uma das nossas entrevistadas narra que:

O Candomblé pra nós é uma religião, temos todo um cuidado [...] sabe, desde o momento da preparação. Bom, esse momento tem que ser assim [...] precisamos estar ligados à natureza pra chamar nossos deuses. A gente tem todo um ritual que precisa ser feito até mesmo a nossa roupa. Isso foi nos repassado pelas pessoas do nosso passado. O Candomblé é a nossa cultura[...] e [...] o Candomblé mostra que a gente tá vivo[...] e a gente relembra a história do nosso povo... é isso (Dandara, em 20 de setembro de 2018).

Mediante essa narrativa, percebemos claramente o entendimento do Candomblé como cultura de resistência, que segue enquanto legado e que foi transmitido pelos antepassados. A fala da entrevistada destaca, ainda, a prática do Candomblé como possibilidade de dar visibilidade aos sujeitos que tiveram suas histórias esquecidas, silenciadas, emergindo outras experiências, religiosidades e memórias. E, para além disso, o Candomblé, de acordo com a narrativa acima, vislumbra, para os praticantes, a possibilidade de ecoar as histórias dos povos afrodescendentes, fazendo-se presente no universo das religiosidades afro brasileiras, que passam por transformações. Nesse sentido, é importante salientar que:

As religiões africanas são fortemente marcadas por uma sacralidade profunda e por uma habilidade secular exemplares. Todo o universo será inserido dentro de um dinâmica religiosa. Ele abarca todos os domínios da vida – produção, cultura, vida privada, vida pública, etc. – o que configura a profunda sacralidade dos africanos [...] A manutenção da tradição, por exemplo, é uma maneira de preservar a identidade do grupo –, única maneira de preservar o grupo, porém, quando são necessárias transformações e modificações no seio desta tradição, elas ocorrem, pois, o objetivo é manter o bem-estar da comunidade. É a vida para religião e a religião para a continuação da vida. Eis a fórmula da dinâmica cultural africana! (OLIVEIRA, 2006, p.68).

O autor afirma, dentre outros aspectos, que ocorrem transformações importantes no terreiro do Candomblé, como por exemplo, retiradas de alguns elementos da natureza, em que algum motivo possa impossibilitar a realização dos rituais do Candomblé, em determinada localidade, comunidade.

A realidade da comunidade se traduz nas diversas dificuldades vivenciadas pelas mulheres frente as peculiaridades e aos desafios de se posicionarem, de saírem do seu espaço privado para o espaço público. E na tentativa de compreendermos o objeto de pesquisa, situá-lo em contextos que transcendem, percebemos que o *lócus* da pesquisa é habitado por sujeitos sociais, também situados cultural e politicamente com suas pluralidades e complexidades.

CONCLUSÕES:

Os percursos trilhados e significados construídos pelas mulheres quilombolas influenciam diretamente na comunidade como um todo. E manifesta-se, assim, todo um universo de saberes. Há, então, uma mobilização dos saberes provenientes do trabalho que as mulheres desenvolvem e da vivência religiosa. Saberes estes que se configuram como instrumentos de resistências. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho e a religião, vivenciados pelas mulheres, estão em movimento na comunidade garantindo, assim, a própria existência, pois, ao trabalhar, ao realizar os rituais no terreiro, ou seja, no interior dessas relações sociais, as mulheres produzem conhecimentos e, dessa forma, conservam e criam maneiras diferenciadas de valorizar os saberes que lhes foram repassados, produzindo novos significados sobre esses saberes dentro da própria comunidade.

Portanto, as mulheres da comunidade produzem, por meio de sua cultura, da participação no Candomblé, estratégias assumidas como resistência às condições que sempre foram impostas a elas, ocorrendo, assim a identificação de pertencimento ao grupo. Contudo, isso se efetiva com a participação das mulheres no Candomblé, mantendo as tradições culturais e suas ancestralidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo. Moderna, 2006.

ELIADE, M. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, D. E. **Cosmóvisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Curitiba: Gráfica Popular, ed 7 2006.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. São Paulo. 1997.

PRANDI, R. Conceitos de vida e morte no ritual do axexê: tradição e tendências recentes dos ritos funerários do candomblé. In: MARTINS, Cleo; LODY, Raul (orgs). **Faraimará**: o caçador traz alegria. Rio de Janeiro: Pallas, 2000, pp. 174-184.

CORPOS PRETOS E SEUS SÍMBOLOS IDENTITÁRIOS: UMA ANÁLISE ACERCA DO USO DE SÍMBOLOS AFRO-BRASILEIROS NA AUTOAFIRMAÇÃO PRETA

Roberta Camila Almeida Ferreira⁶⁴

Felipe Lyon Corrêa Teixeira⁶⁵

Ana Paula Silva Fernandes⁶⁶

Resumo

O presente artigo é uma revisão bibliográfica que busca através da metodologia bibliográfica identificar elementos culturais visuais que compõem os corpos pretos, para compreender questões relativas à ressignificação de objetos que resgatam o reconhecimento de identidade, a noção de pertencimento, as lutas de resistência e memória da cultura africana como cultura brasileira.

Palavras-chave: símbolos; identidade; resistência; luta.

Introdução

De modo geral, entende-se como símbolos tudo aquilo que dá concretude a algo abstrato. Ele é uma forma de comunicação implícita que tem como finalidade passar uma mensagem na qual seu contexto de origem tem impacto direto na identidade de um indivíduo. Os símbolos podem estar ligados diretamente a uma causa social ou luta de classe ajudando assim na ressignificação de objetos, atitudes ou parte do corpo que antes tinham um dado significado para um determinado grupo social.

Os símbolos são identitários, eles ajudam no reconhecimento de um grupo social. Através dos símbolos os indivíduos se reúnem mesmo que de forma inconsciente em causa ou grupo social comum.

Logo, a construção social de um indivíduo pode ser expressa por caracteres imagéticos repletos de significado que contribuem para a formação identitária de uma pessoa. Esse simbolismo que o indivíduo opta em estampar em seu corpo traz consigo uma carga social cultural de resistência e reafirmação. Quando se fala da questão racial brasileira esse defendimento pode ser claramente observado na utilização de símbolos corporais e extra corporais que fundidos representam toda a luta de classe um povo compulsoriamente escravizado.

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância e a origem dos simbolismos por trás de elementos próprios da cultura afro-brasileira que estão estampados no estilo de se vestir e se pentear do preto brasileiro desse início de século XXI. O termo símbolo “corporal” aqui utilizado deve ser compreendido como tudo aquilo que é próprio do corpo preto e atribuído como mecanismo de luta e auto afirmação de raça tal como o uso do cabelo crespo em seus diversos estilos. Já o termo símbolo extra corporal compreenderá toda vestimenta, acessórios ou pinturas corporais que trazem consigo a história de luta desse povo em sua trajetória.

Símbolos de africanidade

Como é sabido a história do povo preto no Brasil sempre foi marcada por lutas e resistências. Para evitar isto a elite branca escravocrata dificilmente permitiria que indivíduos de uma mesma etnia permanecesse juntos, essa tática de repressão não teve êxito em apagar africanidade desses povos. Corroborando com essa ideia Gomes (2019), defende a capacidade do tráfico negreiro servir não só para aprisionar vidas como também para africanizar o Brasil.

Diante disso, fica claro que a preservação pessoal dos costumes étnicos contribuiu na formação de toda uma simbologia única da identidade preta brasileira capaz de perpetuar não só os costumes dos ancestrais africanos como também a coragem e força dos que lutaram pelo direito de serem livres.

⁶⁴ Discente de licenciatura em geografia no Instituto Federal do Pará – IFPA. roberta00camila@gmail.com

⁶⁵ Discente de licenciatura em geografia no Instituto Federal do Pará – IFPA. felipe.lyon@gmail.com

⁶⁶ Discente de licenciatura em geografia no Instituto Federal do Pará – IFPA. anapga4@gmail.com

Além da música, a pintura também é bastante significativa e funcional, em decorações internas, pinturas corporais e até em máscaras, que são artigos bastante conhecidos e alvo de muita admiração; eles expressam a emoção do africano com muito simbolismo. (GOMES, 2019)

No entanto, a luta por igualdade só estava no início, contudo conquistas políticas e movimentos sócias, nacionais e internacionais, ocorridas desde o fim da escravidão brasileira são cruciais para a questão do simbolismo de afro-pertencimento de hoje.

Segundo Santos a mulher preta vinda da África expressava-se por meio de suas indumentárias. Para o autor:

O primeiro momento desta mulher negra na condição de escrava, ao usar as joias sobre seu corpo, esses objetos representavam o seu país de origem. Carregavam com estes objetos, suas memórias afetivas de pertencimento às suas origens e tradições culturais africanas. (SANTOS, 2017, p.11 a 15)

Com o fim da escravidão, teve início, de novo involuntário, um uma forma de resistência bem característica da mulher preta brasileira. Para Paulinho dos Santos:

segundo momento desta mulher negra, na condição de alforriada. Ocorre por volta dos séculos XVIII e XIX, onde, essa mulher torna-se protagonista da ressignificação dos usos e costumes ao portar as joias que permaneceram em seus trajes, como símbolo de poder e de resistência. As peças do vestuário, passaram a ser as mesmas das mulheres brancas. (SANTOS, 2017, p.11 à 15)

Já no século XX, ícones imagéticos como o do movimento “*Black Power*” nos Estados Unidos na década de 60 contribui para a auto valorização dos caracteres da pessoa preta, Coutinho (2011) afirma que o movimento político estadunidense tinha como arma de combate ao eurocentrismo estético cultural o uso do “cabelo natural” afirmado pelo dizer “*Black is beautiful*”.

Já em terras nacionais as afros religiões tem papel marcante na imagética de resistência preta visto que mesmo com o preconceito enraizado no país pais e filhos de Santo contrapõem o sistema de maneira elegante e singela ao adotarem as sextas feiras a vestimenta de cor branca. Essa força das religiões afro brasileiras pode ser ratificada na fala de Silva (2017);

De fato, quando se trata de acionar símbolos da herança africana no Brasil, as religiões afro-brasileiras, ainda que declaradamente praticadas por uma parcela infinitamente menor da população (0,3%), ganham papel de destaque. Esse destaque é, entretanto, maior para o candomblé e menor para a umbanda, o que parece corresponder à variação de cor entre os membros dessas denominações. (SILVA, 2017)

Elementos afro religiosos e a moda ligada aos movimentos antirracismos espalhados pelo mundo se unem a símbolos tradicionais africanos (como a estamparia) para formarem uma iconográfica única de pertencimento dos pretos politizados que se valem de estilos de cabelo, roupa e acessórios para afirmarem seu orgulho racial e seu anseio por respeito e igualdade.

Símbolo corporal: o cabelo afro como símbolo de luta, resistência e empoderamento

Apesar do cabelo fazer parte de um campo estético, a relação que cada ser humano tem com o seu, é bastante significativa. De acordo com Santos (2015, p. 3) “o cabelo fornece informações sobre as características de cada indivíduo”. Para o preto, de cabelo afro, o cabelo transcende esse campo estético, tornando-se uma questão simbólica de luta e resistência, e partindo disso, constroem e descobrem sua identidade e origem.

O cabelo tem atravessado o tempo ultrapassando sua função biológica de proteção do crânio contra radiações solares, assumindo além de seu significado estético de sedução e vaidade, significados sociais, culturais, religiosos e políticos. (SANTOS, 2015, p. 9).

No começo do século XX, pessoas com cabelos crespos eram consideradas sujas, relaxadas e sem educação, ou seja, durante muito tempo, o cabelo afro sofreu um forte preconceito, era visto como um “cabelo ruim”, porque não se adequavam ao modelo padrão, a estética eurocêntrica, que era o cabelo liso. Com isso, diversas mulheres pretas, na tentativa de se enquadrar nesse padrão, passaram a usar produtos químicos nos cabelos para mudar a espessura dos fios e assim tornando-os lisos.

Conseqüentemente, na busca de mudar essa realidade, surgiram movimentos políticos e identitário, como o movimento “*Black Power*”. Segundo Coutinho (2011, p. 1), este movimento, surgiu no Estados Unidos na década de 1960, e tinha como características incentivar o uso do cabelo “natural”, deixando de lado o uso de produtos químicos ou físicos, utilizados para “alisar” os cabelos. Logo, junto a esse movimento surgiu o slogan “*Black is beautiful*” com a afirmativa que “ser negro é lindo”.

Este e outros movimentos, foram marcados como um símbolo de luta em prol das questões raciais, para que o preto e o branco tivessem os mesmos direitos, perante a uma sociedade completamente racista. Precisamente, ganhou notoriedade nos finais dos anos 60 e início dos anos 70. No Brasil, este movimento se insere por meio do cenário musical brasileiro, “que reproduziam e produziam matérias e ações que fortaleciam a autoestima e valorização dos negros”. (COUTINHO, 2011, p. 2)

O Brasil do final dos anos 60 vivia a ditadura militar, com censura, prisões, exílio e tudo mais por isso, o que chegou à população afro-brasileira do movimento norte americano foi só a estética Black Power os cabelos, a soul *music*, as roupas, boinas e a ginga tornaram-se moda. Artistas como Tim Maia, Tony Tornado e Trio Ternura reproduziam o que James Brown, a banda *Paliament*, os Jackson Five e tantos outros faziam nos palcos americanos, fortalecendo a autoestima dos negros. Gravações mais explícitas foram feitas por Wilson Simonal, com Tributo a Martin Luther King e por Elis Regina com *Black is Beautiful* (FAUSTINO, 1997 Apud COUTINHO, 2011, p. 2).

Já nos anos 80, houve uma decadência na questão do uso do cabelo afro, ainda havia uma insistência, por meio de campanhas midiáticas, na qual incentivava as mulheres ao uso de alisamentos químicos nos cabelos. No entanto, no começo do século XXI, o cabelo afro voltou com um novo significado e empoderamento, ganhando força, principalmente no meio virtual. Pois, atualmente, milhares de mulheres usam a internet e as redes sociais para dividirem suas histórias, incentivar uma as outras e repensar sua escolha de beleza. Diante dessa realidade, eis que ganha visibilidade um processo no Brasil chamado de “transição capilar”, conforme afirma Santos (2011):

Observa-se nos últimos anos uma tendência cada vez mais estruturada das mulheres no sentido de não aceitarem mais terem seus cabelos alterados pelo alisamento e muitas, que já se submeteram a alteração química, optam por retornar ao cabelo natural. O processo é chamado no Brasil de “Transição Capilar” e consiste em deixar o cabelo crescer para gradualmente ir cortando toda a química restante, até deixá-lo totalmente natural e tem gerado interesse e um novo mercado, tal como afirma Arraes (2014). (ARRAES, 2014 apud SANTOS, 2015, p.4).

Cabe aqui destacar, que devido a essa junção do meio virtual e da luta pelo cabelo afro, eis que surge a primeira Marcha do Orgulho Crespo, em 2015, em São Paulo. Esse evento, foi marcado através das redes sociais, com o objetivo de incentivar e valorizar a estética afro-brasileira, além de inspirar mulheres no Brasil e no mundo. Por conseguinte, o evento teve um alcance político, e foi sancionada por lei no Estado de São Paulo, declarando o dia 26 de julho como “O Dia do Orgulho Crespo”.

Assim sendo, no que diz respeito as questões étnicas raciais no Brasil, o cabelo para o preto, como visto, ultrapassa a questão estética e torna-se algo fundamental como símbolo de luta, resistência e empoderamento, e é a partir de seus cabelos que se reconhecem e conectam, para assim, assumir sua identidade.

Símbolos extra corporais

Segundo Fernandes (2017), a simbologia expressada na forma extra corporal através das pinturas que tem sua origem nos países africanos de onde os pretos trazidos compulsoriamente para escravidão, acreditasse que elas tinham surgido de forma acidental em decorrência da vida comum do homem primitivo, com o tempo as marcas faciais foram transformadas em marcas tribais representavam status de força e poder dentro da comunidade. Tais marcas foram transferidas para o Candomblé, sendo uma religião de matriz africana voltada para o culto das forças da natureza, as incisões e pinturas passam a desempenhar funções específicas, embora seja um elemento de ligação entre o indivíduo e o seu santo.

Com a popularização do Candomblé em diversas regiões do país as pinturas passaram a fazer parte no ritual de iniciação, fazendo parte do traje de gala usando o corpo para homenagear o orixá, tornando semelhante a ele através da pureza do branco das pinturas corporais, simbolizando o renascer de uma nova vida.

A expressão do elemento também ligado a questão do vestuário religioso e o turbante, essa relação foi possível através da troca cultural entre africanos de origem muçulmana praticantes do culto aos orixás. “Mas que relação há entre cabelos crespos e turbantes? Cabeça, cabelo e turbante estão em profunda conexão simbólica na cultura afro-brasileira.” (LIMA, 2017, p.7)

Esta é uma peça características das vendedoras de acarajé o turbante exerce uma grande representatividade preta por estar ligado a estética como ferramenta de afronta ao racismo e ao padrão de beleza pautado pela branquitude eurocêntrica. Por meio dos cabelos com cores, tranças longas, penteados *Black Power* e turbantes volumosos estampados com as cores inspirados nos tecidos africanos pretende ressaltar e positivar as características do corpo negro. O turbante não é um mero adereço utilizado pela população negra no Brasil, mas uma extensão do próprio cabelo crespo um elemento identitário repleto de significados.

Ao reivindicar a exclusividade do uso do turbante, a população negra no Brasil reivindica o direito à sua identidade e a todo esse arcabouço histórico e simbólico que narra as lutas – em diferentes frentes e temporalidades – contra a discriminação racial (LIMA, 2017. p. 22)

O uso do turbante busca promover o fortalecimento da autoestima preta, visto que o seu uso emoldura o rosto destacando as características faciais valorizando seus traços. Portanto incorporar essa peça ao vestuário significa também o enfrentamento ao racismo e a reivindicar o direito a sua identidade histórica e simbólica que narra as lutas contra a discriminação racial (LIMA, 2017).

Segundo Vicentini (2020) a moda afro-brasileira vem sendo estudada como uma moda contemporânea, que ressignifica conceitos, tradições, comportamentos, modos de fazer e usos no vestir das negras em prol do cabelo crespo. Essa moda está nas ruas, nos eventos periféricos e nas manifestações de resistência de maneira que muitas pessoas se apropriam desse conjunto de elementos estéticos como uma forma de expressão de identidade negra.

Para Vicentini (2020), as mulheres pretas escravizadas marcaram a presença no cenário da moda brasileira com suas habilidades antes direcionadas as patroas burguesas brancas, onde costuravam, bordavam e rendavam para elas passaram a redirecionar suas habilidades para seu cotidiano do Brasil colônia no vestir, ao se adornarem e como comerciantes. O corpo negro dessas pessoas usadas como objetos e silenciadas como seres humanos, assim no passado as pretas carregavam as joias de crioula sobre seus corpos e presas às suas vestes como lembranças afetivas de pertencimento à sua cultura africana.

A moda afro-brasileira foi sendo assumida, reforçando essa subversão de ordem social possibilitando ao indivíduo que veste contra a imposição histórica eurocêntrica. É possível notar que a maneira de se vestir está ganhando mais espaço no guarda-roupa da população preta brasileira, possibilitando assim a afirmação do contato com as tradições e os modos de vida do seu povo ancestral (VICENTINI, 2020)

Metodologia

A metodologia desta pesquisa desenvolveu-se por meio de análise bibliográfica. O objetivo pautou-se na perspectiva de entender como os termos identidade, resistência e pertencimento são transformados em linguagem corporal, através da imagem e do discurso destes corpos sociais em marcha e entender em que momento da história aparece os termos identidade, resistência e pertencimento.

Conclusões

Por todos esses aspectos, conclui-se a origem e a importância dos símbolos na cultura afro-brasileira. Esses símbolos, geralmente, estão ligados a uma causa social ou luta de classe, e, essa luta além de ser feita em grupo, poderá ser feita individualmente.

Contudo, a identidade individual irá ser construída, com base na identidade coletiva, logo, essa luta se expressa por “símbolos corporais”, sendo tudo aquilo pertencente ao corpo preto, como o cabelo, ou “extra corporais” como vestimenta, acessórios ou pinturas.

Portanto, o simbolismo ganha um significado identitário, no qual o indivíduo opta em estampar em seu corpo, trazendo consigo uma carga social cultural de resistência e reafirmação.

Referências Bibliográficas

BIBIANO, Aline. **Dia do Orgulho Crespo 2018 celebra e empodera mulheres através dos cabelos. Tudo pra cabelo**, 2018. Disponível em: <<<https://www.allthingshair.com/pt-br/penteados-cortes/cabelos-crespos/dia-do-orgulho-crespo-2018/>>>. Acessado em: 21 de abril de 2021.

COUTINHO, Cassi Ladi Reis. **A Estética e o mercado produtor-consumidor de beleza e cultura**. 2011. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300661828_ARQUIVO_AEsteticaeoMercadoProdutor-ANPUH11-2.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2021.

DA CONCEIÇÃO LIMA, Dulcilei. Tá na cabeça, tá na web! Significados simbólicos e historicidade do uso do turbante no Brasil. **da Obra [s]: revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, v. 10, n. 22, p. 21-41, 2017.

DOS SANTOS, Maria do Carmo Paulino; VICENTINI, Cláudia Regina Garcia. Moda afro-brasileira: o vestir como ação política. **da Obra [s]—revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda**, n. 30, p. 15-38, 2020.

FERNANDES, Cybele Vidal N. **"Simbolismo, Fé e Arte: as Pinturas e Incisões no Ritual do Candomblé."** Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<<https://www.redalyc.org/jatsRepo/770/77055372003/html/index.html>>>. Acessado em: 20 de abril de 2021.

GOMES, Manoel Messias. Africanidade: contemporaneidade, cultura e educação. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 28, 5 de novembro de 2019. Disponível em: <<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/28/africanidade-contemporaneidade-cultura-e-educacao>>>. Acessado em 20 de abril de 2021.

O Teu Cabelo Não Nega. Gabriela Rocha. Youtube. 20 de janeiro de 2017. 13:47 min. Disponível em: <<<https://www.youtube.com/watch?v=wg6cjOICV4s>>>. Acessado em: 21 de abril de 2021.

PAULINO DOS SANTOS, Maria do Carmo. DESIGN DE RESISTÊNCIA E CONTORNOS POLÍTICOS NA CRIAÇÃO DE UMA ESTÉTICA DE MODA AFRO-BRASILEIRA. **13º Colóquio de Moda, UNESP, Bauru – São Paulo, 2017**. Disponível em: <<<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://www.coloquiomoda.com.br/anais/Coloquio%2520de%2520Moda%2520-%25202017/COM%20ORAL/co%203/co%203%20DESIGN%20DE%20RESISTENCIA.pdf&ved=2ahUKEwj2LeizZL>>>

[wAhUZGLkGHb3DDN4QFjAAegQIAxAC&usg=AOvVaw3iuvuuTGdU1bA_-1ERgAus](http://www.celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/artigo_nadia.pdf) >>. Acessado em: 22 de abril de 2021.

SANTOS, Nádía Regina Braga dos: **DO BLACK POWER AO CABELO CRESPO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA ATRAVÉS DO CABELO**. Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em:<< http://celacc.eca.usp.br/sites/default/files/media/tcc/artigo_nadia.pdf >>. Acessado em 20 de abril de 2021.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Religião e identidade cultural negra: afro brasileiros, católicos e evangélicos. **Afro-Ásia**, núm. 56, 2017

CIENTISTAS NEGROS: PROMOVENDO A ALTERIDADE, COMBATENDO O RACISMO, E SUAS HISTÓRIAS

Gilmar Henrique Santana da Silva⁶⁷
Joelmir Barros de Souza⁶⁸

Resumo

A história da ciência é marcada de forma significativa por momentos, descobertas, realizações e, principalmente, por pessoas. Apesar do meio científico estar repleto de inovações, de estar sempre avançando e evoluindo, não está isento das desigualdades sociais e dos preconceitos. O racismo, o machismo e a homofobia foram fatores para descredibilizar e dificultar o caminho de muitos cientistas rumo ao sucesso. Por isso que devemos falar sobre as minorias dentro da ciência, sobre a representatividade, sobre o marco que eles deixaram.

Palavras-chaves: Cenário científico, Cientistas, Contribuições decisivas.

Introdução

O desconhecimento e o silêncio sobre os negros na ciência e na tecnologia é notável. Quando falamos sobre a história da exploração espacial norte-americana, por exemplo, é muito fácil nos lembrarmos dos astronautas brancos que pisaram na Lua pela primeira vez, mas a história de cientistas negros que fizeram, à mão, os cálculos da NASA para levar os primeiros astronautas estadunidenses ao espaço, além de muitos outros importantes cientistas negros que não conhecemos, mas deveríamos. No entanto, essa abordagem quase invisível nos livros didáticos, ausência de personalidade negras no meio científico que acentua uma visão eurocêntrica, branca, da história da formação do povo negro em suas respectivas nações.

Metodologia

Este presente trabalho é um relato de experiência, no qual para ser elaborado foi realizada uma pesquisa na internet, buscando a bibliografia dos cientistas e inventores negros, e acerca das contribuições deles para o progresso da ciência, que de certa forma eles, deram contribuições relevantes para esse progresso científico. Entretanto, no contexto histórico pouco se lê, a respeito ao desenvolvimento científico que pessoas negras tiveram uma participação notórias no desenvolvimento tecnológico científico, e que seus nomes não estão veiculados diretamente às suas respectivas invenções, seja por não chegar ao conhecimento do público, ou por paradigmas arraigados de uma cultura preconceituosa (MACHADO,2013).

A despeito da descentralização científica e do início de um processo de industrialização e modernização das cidades, a população negra, recém alforriada com a Abolição da Escravatura, foi empurrada para os morros e periferias urbanas e continuava a exercer os trabalhos mais subalternos da sociedade. Tanto no Brasil como nos Estados Unidos, a ausência de um projeto de inserção dos negros perpetuou a continuidade de exclusão dos afrodescendentes. Não por acaso, a questão das cotas raciais surgiu nos dois países como medida de reparação histórica e de redução das desigualdades.

Apesar disso, os negros deram contribuições decisivas para o conhecimento científico. O americano Arthur Bertram Cuthbert Walker II (1936–2001), por exemplo, desenvolveu telescópios ultravioletas para fotografar a coroa solar. Percy Julian (1899 – 1975) foi um dos maiores químicos da história, pesquisando novos medicamentos e fazendo-os chegar a custos mais baixos à população. Foi o primeiro negro a ocupar uma cadeira na Academia Nacional de Ciências dos Estados Unidos, por suas

⁶⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA; E-mail: gilmar123henrique123@gmail.com

⁶⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA; joelmirbsouza@gmail.com

descobertas que contribuíram para a fabricação de medicamentos esteroides e corticoides e também para o desenvolvimento dos anticoncepcionais.

Resultados e Discussões

É muito pouca a participação de profissionais negros na mídia ainda hoje em pleno século XXI e esta não é uma característica apenas do meio televisivo, no entanto debater e demonstrar a pouca visibilidade de grandes cientistas que fizeram e tiveram grandes contribuições para a ciência Com finalidade de relatar um pouco sobre as temáticas como a valorização dos afrodescendentes, aspectos histórico-sociais, bem como contribuir para visibilidade dos mesmos e da exclusão vivida por personalidade negras possam trazer mais reconhecimento sobre a história desses grandes cientistas e que também possa servir de inspiração para tantas pessoas, mostrando as suas batalhas ao enfrentar esses preconceitos que ainda existentes no atual século, mas que se tem pouco debatido.

Conclusões

Procurou-se mostrar sobre o desconhecimento e o silêncio sobre os negros na ciência onde se deve o reconhecimento ao desenvolvimento científico que pessoas negras tiveram participações de grande importância nas ciências, E a busca pelo reconhecimento de pessoas negras na ciência ao longo do tempo também faz parte dessa luta, já que elas são frequentemente apagadas dos livros de história, bem como do conhecimento popular.

Referências Bibliográficas

CONHEÇA OS 5 CIENTISTAS NEGROS QUE FIZERAM HISTÓRIAS. **Blog do QG**, 2020. disponível em : <https://blog.enem.com.br/conheca-5-cientistas-negros-que-fizeram-historia/>

ESSES CIENTISTAS NEGROS DEIXARAM SUA MARCA NA HISTÓRIA. **Canaltech**, 2020. Disponível em: <https://canaltech.com.br/ciencia/negros-que-marcaram-a-historia-da-ciencia-155655/> . Acesso em: 20, abril, 2021

MACHADO, C.E.D. **Negras e Negros inventores, cientistas e pioneiros**. São Paulo: ed. EDUEL, 2013

O CONHECIMENTO CIENTIFICO E A PARTICIPAÇÃO DOS NEGROS. **MultiRio**, 2020. disponível em : <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/16229-o-conhecimento-cient%C3%ADfico-e-a-participa%C3%A7%C3%A3o-dos-negros-2>

TERREIRO COMO ESPAÇO DE PERTENCIMENTO E RESISTÊNCIA

Beatriz Sousa Campos⁶⁹

Marcos Brenno Pantoja Pantoja⁷⁰

Orlando Cardoso Bittencourt Neto⁷¹

RESUMO

O presente artigo busca discutir como os praticantes de religiões africanas mantêm a sua fé e sua cultura no Brasil, além da intolerância religiosa que eles sofrem. Através de entrevistas, percebe-se como ainda se vê grande aversão de outras pessoas por essas religiões de matrizes africanas, além dos estereótipos imposto. Apesar de, na busca de conter esses preconceitos e a intolerância religiosa, ter sido criada a lei nº 9.459 de 13 de maio 1997, ainda é evidente a necessidade de buscar conhecimento acerca da afro-religiosidade, para desconstruções de preconceitos acerca desse tema.

Palavras-chave: religiões africanas, preconceito, intolerância religiosa e afro-religiosidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa analisar a espacialidade do terreiro através da visão daqueles que o frequentam e o significado desse espaço nos contextos da afro religiosidade, pertencimento e resistência perante ao racismo estrutural que permeia nossa sociedade. Para isso, o método de pesquisa se deu através de pesquisa bibliográfica e entrevistas com pessoas relacionadas a religiões de matriz africana que tem como espaço de atuação os terreiros, para identificar as experiências, dificuldades e conflitos que surgem das relações interpessoais na sociedade, nos âmbitos políticos e sociais que tange a luta para garantir e preservar os direitos de liberdade religiosa em um país aonde traços de cultura negra são demonizados desde o Período Colonial.

Por fim, buscou-se uma reflexão acerca das perspectivas futuras da aceitação da religião e cultura afrobrasileira, conforme adentramos cada vez mais na era das informações, no qual preconceitos serão ultrapassados ou perpetuados por meio racismo estrutural e expandido através da disseminação de desinformação auxiliada pela tecnologia e o discurso de ódio.

LIBERDADE DE CULTO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A intolerância religiosa se enquadra como um tipo de violência que diminui, oprime e discrimina determinadas práticas religiosas que diferem do que o opressor considera verdadeiro. No caso do Brasil, um país no qual mais de 80% da população é cristã (Data Folha, 2019), as religiões de matrizes afro tendem a ser mais perseguidas devido a estruturação racista da sociedade brasileira que rejeita e demoniza o que vem da cultura africana, assim como tudo que destoa do padrão europeu.

Nesse sentido, intolerância religiosa seria um conjunto de ideias preconcebidas baseadas em achismo e racismo, o temor ao diferente, a necessidade de homogeneizar a sociedade e *cravejar* a verdade de quem oprime como absoluta. Religiões como a Umbanda e o Candomblé sofrem inúmeros ataques diariamente ocasionados pela desinformação, um exemplo disso, é a sua ligação ao diabo, figura cristã que sequer é mencionada em suas crenças, mas foi atribuída a elas como uma espécie de estigma.

Casos de intolerância religiosa como de São Paulo, em de 2020, quando uma mãe perdeu a guarda da filha após acusações falsas de maus tratos e abuso sexual no terreiro, ou o de Duque de Caxias, também em 2020, em que pais e mães de santo foram expulsos da comunidade, mas antes forçados a quebrar tudo que havia e remetesse a sua fé por ser considerada “coisa do demônio”, são exemplos crimes de ódio cometidos em nome de Deus. “Nós somos muito rejeitados pela sociedade [...] quantas

⁶⁹ Discente do curso de Geografia do IFPA-Campus Belém; beatriz.campospro@gmail.com

⁷⁰ Discente do curso de Geografia do IFPA-Campus Belém; marcospanto18@gmail.com

⁷¹ Discente do curso de Geografia do IFPA-Campus Belém; cristophermckellen@gmail.com

vidas nossas são ceifadas, isso é nacional, quantos terreiros foram invadidos e quebrados [...] faz a gente quebrar o nosso sagrado... tem muita violência em cima de nós”, conta uma das entrevistadas.

Assim, apesar de estar previsto na Constituição Federal brasileira, na lei nº 9.459 de 13 de maio 1997, que estará sujeito a punição atos de discriminação ou preconceito relacionados a religião, a insegurança em se juntar a religiões de matrizes africanas ainda é presente no país devido à violência. De acordo com dados do Balanço Disque 100 feito, pelo Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, as denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% em 2019, com mais de 60% dos ataques destinados a religiões de matriz africana. Dessa forma, o terreiro, mais do que um local sagrado, é tido como um espaço onde é possível exercer seu direito de liberdade religiosa de forma segura.

A ESPACIALIDADE DO TERREIRO COMO FORMA DE RESISTÊNCIA NO CONTEXTO DA RELIGIOSIDADE AFRO

Segundo Milton Santos, espaço seria formado por um conjunto de sistemas de objetos e ações, assim sendo uma totalidade dessas ações apresentadas historicamente por processos históricos e atuais, nesse sentido, podemos enxergar o terreiro através da lente do espaço de Milton Santos ao observar as diversas nuances do histórico sócio cultural brasileiro que se encontra intimamente ligada a história do Brasil desde sua fundação, uma vez que somos formados por uma diversidade de povos e culturas, a africana não sendo exceção, por mais que se faça tão distante das massas “tradicionalmente cristãs” que, por costume e ignorância sistematizada, acabam sendo ensinados a demonizar e rejeitar qualquer traço de afro culturismo e religiosidade que não seja a sua.

Este preconceito sistêmico se dá, em grande parte, por conta da forma como os povos africanos vieram ao Brasil com sua liberdade cerceada inclusive para professar sua fé, em virtude disso, santos brasileiros foram sincretizados aos orixás como resistência às imposições escravagistas, a religião “tradicional” brasileira foi imposta acima da liberdade religiosa, assim como outros direitos fundamentais de liberdade foram desrespeitados neste contexto. Quando falamos de resistência, é inegável a existência de espaços que propagam os ideais necessários para compreender os aspectos históricos dessa luta.

Ao pedirmos para definirem sua religião, o terreiro é tido como seu espaço de pertencimento, de amor, onde existe a liberdade para expressar o seu ser, diferente de outros espaços devido à intolerância religiosa. Após serem indagados sobre o preconceito sofrido, relataram casos de intolerância variando desde olhares tortos até ataques diretos aos terreiros que, em mais de um caso, se encontravam nas suas próprias residências. Dois dos entrevistados declaram que utilizam o modo como se vestem uma forma de resistência, se no passado as religiões afro brasileiras tinham que ser cultuadas em segredo por conta da brutal opressão, atualmente a luta e resistência buscam demonstrar o orgulho ao se encontrar na sua religião, o “seu lugar no mundo”. Nesse sentido, o terreiro é tido como um espaço de resistência, entretanto, os conflitos ocorrem além dele.

Uma das entrevistadas conhecida como Mãe Beth nos trouxe outro aspecto dessa resistência: o espaço escolar e acadêmico. Segundo ela, a curiosidade sobre o tema das novas gerações em ambiente escolar, do básico ao superior, é maior atualmente. Assim, é notável que as novas gerações tendem a se distanciar dos valores tradicionais, estando mais abertas a se desconstruir, sendo comum a chegada de jovens no terreiro buscando conforto na religião. Em relação à *internet*, na opinião dos entrevistados, ela ajuda e atrapalha ao mesmo tempo, pois a desinformação cresce na mesma medida que a informação, vê-se no meio virtual um espaço de livres expressões, seja para discursos de aceitação ou ódio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as religiões de matrizes africanas ainda sofrem uma série de violências, geralmente vistas como ruim mesmo havendo meios informativos e experiências de pessoas que frequentam demonstrando o contrário, assim essas religiões existem e resistem no Brasil, tendo em vista que a cultura africana, músicas, roupas e afins, ainda sofrem um prejulgamento devido a desinformação e o

racismo, ainda há resistência em aceitar e respeitar suas crenças. Diante disso, é necessário por parte do Governo garantir a segurança e visibilidade para o desempenho da liberdade religiosa no país.

Referências:

BRASIL, **Lei Federal Nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19459.html> Acesso em: 23 de abril de 2021.

CAMPOS, Zuleica D. P. RELIGIÃO E RESISTÊNCIA: OS AFRO-BRASILEIROS E A PERSIGUIÇÃO. **Paralellus**, Recife, v. 8, n. 19, p. 447-458, set/dez 2017.

CRUZ, I. C. F Da. As religiões afro-brasileiras: subsídios para o estudo da angustia espiritual. **Rev. Esc. Inf. USP**, v. 28, n.2, p. 125-36, ago. 1994.

Denúncias de intolerância religiosa aumentaram 56% no Brasil em 2019. **Brasil de Fato**, São Paulo, 21 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/21/denuncias-de-intolerancia-religiosa-aumentaram-56-no-brasil-em-2019>>. Acesso: 23 de abril de 2021.

FERRETTI, Sérgio E. Sincretismo Afro-brasileiro e Resistência Cultural. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998.

MOURA, B. M. “Aqui a gente tem folha”: Terreiros de religião africana como espaço de articulação de saberes. Dissertação de Pós Graduação, Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

OLIVEIRA, Aurenéa M. D. Preconceito, estigma e intolerância religiosa: a prática da tolerância em sociedades plurais e em Estados multiculturais. **Estudos de Sociologia, Rev. Do Progr. De Pós em Sociologia da UFPE**, v. 13, n. I, p. 239-264, 2007.

Pais e mães de santo expulsos de Duque de Caxias temem novos ataques de traficantes e milicianos. **G1**, Rio de Janeiro, 11 de agosto de 2020. Disponível: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/08/11/pais-e-maes-de-santo-expulsos-de-duque-de-caxias-temem-novos-ataques-de-trafficantes-e-milicianos.ghtml>>. Acesso: 23 de abril de 2021.

TRAMONTE, Cristina. Religião, resistência e história: construção e afirmação da umbanda em Santa Catarina. **MOUSEION**, Canoas, n. 17, p. 89-97, abr. 2014.

50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha. **G1**, 13 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

O RACISMO RELIGIOSO NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE OS PRECONCEITOS QUE SOFREM AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Phillyphe Oliveira da Silva⁷²
José Carlos de Oliveira Silva⁷³
Paulo Marcelo Trindade Silveira⁷⁴

Resumo

Este artigo visa por meio de revisão bibliográfica identificar e realizar considerações acerca do racismo religioso que sofrem as religiões afro-brasileiras, buscando evidenciar sua luta por espaço para a realização dos seus ritos, a importância da transmissão da sua cultura e ritos dentro desses espaços, além de identificar as possíveis causas desse racismo e os principais representantes dessas intolerâncias religiosas.

Introdução

Este artigo busca analisar a intolerância religiosa, como um problema que vem sendo agravado nas últimas décadas, além de estar presente em várias esferas da nossa sociedade. Assunto este que merece ser visto de uma ótica diferenciada, pois se trata de algo em que as pessoas acreditam. A fé em diferentes tipos de entidades ou deuses faz com que nossa sociedade seja um povo mesclado em ideais e personalidades e cada religião ajudou na construção de nosso país.

E em particular debateremos o preconceito das religiões de matrizes africanas na qual a discriminação por meio de discursos equivocados, e intitular deuses ou entidades de algo que não condiz com a crença das religiões de matriz africana. Discutiremos a importância dos terreiros enquanto território, a pedagogia de terreiro e as religiões afro-brasileiras e a intolerância religiosa.

Fundamentação Teórica

Terreiro enquanto território

Para compreendermos melhor como a intolerância religiosa está presente em nosso país se faz necessário entender a formação das religiões afro-brasileiras e sua luta por espaços de representatividade.

Nos primeiros séculos da humanidade, houve uma grande expansão territorial. A busca do desconhecido, por poder da terra e por recursos e especiarias, foi o que movimentou as grandes navegações. Porém, dentre essas novas descobertas, expansões e domínios, existiu o que (ANJOS, 2020) chamou de “tráfico demográfico”, onde várias pessoas vindas do continente africano para serem escravos na América. Isto perdurou por quatro séculos, não havendo como mensurar o fluxo de pessoas que até então foram trazidas para o trabalho forçado.

Em decorrência da construção populacional do nosso território, havendo várias etnias crenças e dogmas. Com a predominância Cristã (Católica Apostólica Romana) que se expandiu rapidamente pelo território brasileiro, que por muito tempo acabou sendo a “Religião Oficial do País” (CARMO, 2017), trazidas pelos Europeus. Estes vinham de outros países, traziam suas religiosidades para prática, construindo templos para então expandir sua fé.

⁷² Graduando do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém; phillyphe.oliveira@gmail.com

⁷³ Graduando do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém; carlos1922silva@gmail.com

⁷⁴ Graduando do curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém; pmarcelo251@gmail.com

Não seria diferente com as religiões de origem africanas trazidas pelos escravos que vinham forçadamente para trabalhar em nosso país. Todavia, a diferença das religiões de matrizes africanas para as outras, era que as religiões que advém dos povos africanos, eram proibidas de serem exercidas livremente, consideradas proibidas por lei. (ANJOS, 2020).

O descompromisso governamental revela o quanto os modelos institucionais dispersivos, estão em falta com as afros religiões no país (ANJOS, 2020). Em 1984 o IPHAN (Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional) tombou os primeiros territórios no Brasil para terreiros. Temos como exemplo:

A Casa Branca do Engenho Velho ou *Ilê Axé Iya Nassô Oká* tem nos seus registros históricos como o primeiro terreiro de candomblé em São Salvador de Bahia. Dele descendem, por exemplo o Terreiro do Ilê Axe Opo Afonjá no Bairro de São Gonçalo, mostrado no Mapa 5 com a sua estrutura espacial, também em Salvador na Bahia. (ANJOS, 2020)

Conforme as expansões das religiões africanas e a luta por espaços tendo embates havendo sempre uma resistências, muito por conta dos preconceitos sofridos, principalmente nos espaços urbanos. A falta de informação das contribuições, históricas e culturais que as religiões de matrizes africanas deram para construção do Brasil, e a importância delas dentro do nosso território, o fato é que este desconhecimento contribuiu para a população brasileira inflamar o preconceito que já existia desde das épocas coloniais. É uma lógica, que ao pensar um pouco mais, esta falta de informação, é uma estratégia para reprimir estas religiões e perdurar mais e mais o preconceito (ANJOS, 2020).

Existe um déficit nas análises na distribuição dos territórios de terreiros, (CARMO, 2017) observa que é quase unanime entre os fieis religiosos de matrizes africanas, que afirmam que os órgãos que fazem o levantamento de dados sobre os espaços de religiosidade, fazem uma análise superficial, havendo pouco estudo. Essas entidades não são fidedignas ao próprio estudo que faz sobre os dados que propõe a estudar.

Ainda há muito a ser feito a matriz africana no Brasil precisam de desenvolvimento político mais intenso. A exemplo do Distrito Federal que elaborou um Projeto de Mapeamento dos terreiros do DF- Cartografia Básica, CIGA-UnB, Fundação Cultural Palmares Finatec (ANJOS, 2020). Neste documento existia tres premissas basicas na qual a primeira fazia um levantamento dos terreiros (Umbanda e Candomblé) existente no território; segunda suas localizações dentro dos espaços constitucionais das Regiões Administrativas; e a terceira é uma ficha tecnica com os dados fundamentais para então introduzir as políticas publicas de reparação.

Assim podemos ver as distribuições por regiões, instalam-se recentemente no Sul e Sudeste; Nordeste a um número menor; levando em conta os dados do IBGE para os Povos de Terreiros (CARMO,2017).

Pedagogia de terreiro

Os ataques e intolerância religiosa são direcionados em maior parte aos ritos, símbolos e cultura em geral das religiões afro-brasileiras, por isso para que possamos compreendê-las melhor é de extrema importância que conheçamos sua estrutura e como se realizam seus ritos e como se difunde sua cultura. Isso se explica através da pedagogia do terreiro.

A pedagogia de terreiro constitui-se em uma hierarquização de saberes e esta que irá dizer onde cada indivíduo ficará em sua função, e cada membro por suas experiências vividas, transforma este em conhecimento em saber, que irão ser repassadas para as demais gerações, neste caso a oralidade constitui um papel importante para as religiões de matrizes africanas.

Para Macedo, Maia e Santos. (2019) O conceito de saber, em uma dimensão epistemológica, significa “todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino” (JAPIASSU, 1986, *apud* MARTINIC, 1994, p. 15). Dando sentido a construção do saber repassado para as gerações futuras.

Desta também os conhecimentos adquiridos pela oralidade podem ser transmitidos de forma pedagógica, para cada membro do terreiro, formando sua resistência neste cenário onde preconceito agride as religiões de matrizes africanas, e dando significado de resistência, a frente de um processo que ao longo de anos vem marginalizando a cultura afro-brasileira.

A forma que cada integrante recebe seu cargo, segundo Prandi (2005, apud. p. 20) afirma que muitos dos conceitos básicos que dão sustentação à organização da religião em termos de autoridade religiosa e hierarquia sacerdotal “dependem da noção de experiência de vida, aprendizado e saber, intimamente decorrentes da ideia de tempo ou a ela associados”. E partir dessas experiências que a configuração dos terreiros nos mostra outro viés no qual a educação pode seguir em um novo formato de aprendizagem.

A participação das crianças é fundamental para o terreiro, pois são elas que irão reproduzir o que foi ensinado, seja no modo de referência a alguma entidade do seu terreiro. E cabe ao adulto lhe guiar nessa trajetória do ensinar, uma vez que antes de começar qualquer ato simbólico, festa, festividade, deve primeiro oferecer ao Exu, entidade da Umbanda. Tudo um significado para as futuras gerações.

Desta forma, como abordam Macedo, Maia e santos a expressão “Com a finalidade de entender a ritualística, compreender sua funcionalidade e assimilar sua prática por meio do aprendizado observacional é que adultos e crianças participam dos rituais. Portanto, na realidade do terreiro, adultos e crianças são postos em processo de aprendizagem (OLIVEIRA; ALMIRANTE, 2014, p. 154).

As religiões afro-brasileiras e a intolerância religiosa

A Constituição Federal de 1988 define em seu artigo 5º inciso VI que “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”, mas não é o que ocorre na prática, em muitos momentos podemos notar como é comum em notícias e até mesmo em comentários do cotidiano diversas ações discriminatórias a diversas religiões, em especial as religiões afro-brasileiras. Sendo a constituição de 1988 uma vitória a todos de terem direito de exercer com liberdade suas crenças, como ainda pode existir discriminação religiosa? Como essa discriminação ocorre?

O racismo é a causa principal das discriminações, racismo que perdura em nossa sociedade desde do período escravocrata e que após a abolição passou por um processo de transformação de discriminação para algo cultural, que Zélia Amador de Deus chama de O Mito da Democracia Racial, onde ela afirma que:

[...] propostas foram pensadas, refletidas e devidamente ruminadas, para que, as elites, sem perder o rumo nem o prumo, pudessem organizar o país e suas peculiaridades raciais, de modo a consolidar a imagem de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos. E, além disso, confirmar e reafirmar seu domínio, retirando do “outro”, oprimido, toda e qualquer possibilidade de reação. É nesse que acontecerá o estratégico deslocamento de **raça** para **cultura**. (p. 113)

Por isso muitas ações racistas passam despercebidas ou não são consideradas racistas, pois durante longo tempo essas ações foram taxadas como coisas comuns a cultura brasileira. Dentro da religião isso ocorre na mesma medida, pois as intolerâncias aparecem de diversas formas, mas por se tratarem da cultura, dos negros, que durante séculos foram oprimidos e taxados de inferiores, não tem poder de influência de luta dentro da sociedade.

As principais ações de intolerância religiosa acontecem entre as igrejas neopentecostais e as religiões afro-brasileiras. Isto porque as igrejas neopentecostais utilizam os rituais, os símbolos, e as entidades das religiões de matriz africanas como referências aos demônios da religião cristã, onde são causadores de todo o mal de seus fiéis. As principais igrejas neopentecostais no Brasil são a Igreja Internacional da Graça de Deus, Igreja Renascer em Cristo, Igreja Mundial do Reino de Deus e Igreja Universal do Reino de Deus. Sendo está última a maior dentre as outras e com maior alcance e

influencia, pois além de possuir sedes no Brasil possui em outros países e conta com um sistema de comunicação como rádios e sistema de televisão.

Estas igrejas estão pautadas na teologia da prosperidade onde afirmam que pelo poder de sua fé Deus irá promover prosperidade econômica, saúde e realizações na vida, para todos os fiéis.

Para os adeptos desta teologia, se o homem foi feito a imagem e semelhança de Deus, ele, então, tem a mesma natureza do próprio Deus e, assim, tem o poder de exigir coisas para si e, deve fazê-lo em tom alto. Deve o homem de fé inabalável exigir, o que lhe é de direito, ou seja, seus bens materiais e sua condição perfeita de saúde. (PETEAN, 2011, p. 164-165)

Caso o fiel não esteja adquirindo tais benefícios que lhe são reservados a justificativa dada é que a causa são os demônios, estes que são representados pelas entidades das religiões afro-brasileiras e logo precisam ser expulsas da vida dos fiéis. Nas religiões afro-brasileiras os *orixás*, *Caboclos*, *Guias* são entidades ancestrais que os membros cultuam, buscam conselhos, fazem pedidos, entre outros, porém em seu livro *Orixás, Caboclos e Guias: deuses ou demônios?* Edir Macedo, fundador e líder da igreja Universal, afirma que essas entidades são demônios, e que os frequentadores destas religiões adoram como deuses e por isso estes devem ser combatidos.

O desfecho do discurso demonizador seja considerado como “guerra santa” ou por “intolerância religiosa”, traz alterações significativas ao campo religioso brasileiro. Dá-se continuidade então as perseguições que as religiões afro-brasileiras tem sofrido há muitas décadas por parte de cristãos, sejam eles católicos ou evangélicos. (SANTOS, 2010, p. 97)

Outro aspecto seguido desse discurso demonizador das religiões afro-brasileiras está diretamente associada aos rituais executados por essas religiões, para elas tais rituais fazem parte de suas vivências e experiências transformadas em conhecimento repassado de forma oral e tendo representatividade na figura do *Babalorixá* e da *Yalorixá*, que em certos momentos dentro dos rituais incorporam as entidades. Tal ritual é visto de outra forma nas igrejas neopentecostais, são consideradas como possessões demoníacas e estas devem ser combatidas e os possuídos devem ser exorcizados para que suas almas sejam salvas.

No que tange à temática do exorcismo é importante observar as características do transe mediúnico, claramente assumido nos terreiros de Umbanda [...], e o transe de exorcismo, usualmente apresentado pela Universal. Enquanto o transe mediúnico é parte de um detalhado ritual mágico religioso, cujo momento culminante é exatamente a incorporação da entidade. Na Igreja Universal do Reino de Deus este se processa apenas como parte de um crescendo cujo final esperado e desejado é a expulsão do demônio que atravança a vida do fiel. (BENEDITO, p. 239)

Estas são apenas algumas das formas como o racismo religioso se dá no país, e como as igrejas neopentecostais agem para transformar as religiões afro-brasileiras em um mal a ser combatido e conseqüentemente expurgado da sociedade, mas as suas ações estão além das esferas religiosas, pois as igrejas neopentecostais estão adentrando cada vez mais os espaços públicos e privados, buscando converter mais pessoas as suas ideologias e valores.

Os evangélicos, destacadamente os pentecostais, apesar de constituírem uma minoria em relação ao total da população, ocupam lugar de muita visibilidade, e isso não só pelo forte proselitismo, mas fundamentalmente pela atuação do segmento religioso pentecostal na esfera pública, com destaque para a mídia e a política. (CAMPOS; NERI, p-136)

Dessa forma a luta vai além do campo religioso e cultural, passa a ser político, luta essa que deveria ser em prol da liberdade de expressão e culto como assegura a nossa Constituição de 1988, e não uma luta inquisidora e opressora.

Metodologia

Ao nos debruçarmos sobre a questão ainda tão evidente em nossa sociedade, o preconceito religioso, buscamos maneiras de analisar e debater da melhor forma possível neste momento de pandemia, onde as pesquisas de campo estão limitadas e até mesmo inacessíveis. Por isso realizamos uma revisão bibliográfica de artigos, teses de mestrado e doutorados sobre o tema, analisando-os para compreender como este problema perdura e tem se agravado nas últimas décadas.

Resultados e Discussões

Durante a revisão dos diversos trabalhos produzidos a respeito desse tema, foi encontrado diversas abordagens acerca dos motivos da intolerância religiosa no Brasil, porém buscamos forçar analisar e discutir as questões de cunho racista, as quais são, ainda, os principais motivos da intolerância. Buscamos também mostrar as estruturas dos espaços que as religiões afro-brasileiras ocupam, suas peculiaridades rituais e as formas de intolerâncias mais comuns na sociedade.

Conclusões

A luta por espaço de culto e liberdade religiosa das religiões afro-brasileiras ocorre a séculos no país, durante muito tempo os espaços foram negados e os praticantes dos ritos eram punidos, visto que sua religião era considerada como algo ruim para a sociedade. O racismo é a cauda principal da intolerância religiosa, visto que tais práticas racistas foram modificadas para serem consideradas parte da cultura do país, assim não sendo percebida como atitudes racistas, além de que as religiões afro-brasileiras passaram por um processo de demonização por parte das diversas religiões de matriz cristã. Sendo que atualmente as principais representantes da intolerância religiosa são as igrejas neopentecostais, que afirmam que elas são cultos ao demônio cristão. Muitas destas igrejas estão inseridas dentro da esfera pública e atuam fortemente na esfera privada disseminando seus valores e dogmas nas diversas camadas da sociedade, aumenta a intolerância religiosa.

Referências Bibliográficas

ANJOS, Rafael S. A. dos. Territórios Invisíveis do Brasil Africano: Cartografia e Tensões Sôcio-Espaciais nos Terreiros Religiosos. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete. **Narrativas Geográficas e Cartografias: para viver, é preciso espaço e tempo**. Porto Alegre: Compasso: Lugar-Cultura; Geo: UFRGS, 2020. V. 1, p. 39-64. Disponível em: < <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39511> >. Acesso em: 19/04/2021.

BARROS, S. C. **Neopentecostais em ação: a demonização das religiões afro-brasileiras no Brasil contemporâneo**. Disponível em: < <https://www.anais.ueg.br/index.php/simposionacionaldehistoria/article/view/2205> >. Acesso em: 22/04/2021.

BENEDITO, J. C. **Religiões e religiosidades populares. o conflito religioso e a simbiose de ritos e performances entre neopentecostais e afro-brasileiros**. Disponível em: < http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072006000100011 >. Acesso em: 16/04/2021.

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 20/04/2021.

CAMPOS, R. B. C.; NERI, R. **Religiões Afro-Indo-Brasileiras e Esfera Pública: um ensaio de classificação de suas formas de presença**. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-85872020000100133&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 16/04/2021.

CAMPOS, Z, D, P; KOURYH, J, R. **Religiões afro-brasileiras: perseguições antigas e novas.** Disponível em: < <http://www.unicap.br/ojs/index.php/theo/article/view/609> >. Acesso em: 22/04/2021.

CARMO, Francisca D. S. do. **Povos de terreiro no contexto de intervenções urbanísticas:** territórios sociais de religiosidades de matrizes africanas na zona Norte de Teresina-PI e o Programa Lagoas do Norte- PLN. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Piauí. p. 317, 2017.

DEUS, Z. A. **Os herdeiros de ananse:** movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade. Disponível em: < http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3060/1/Tese_HerdeirosAnanseMovimento.pdf >. Acesso em: 16/04/2021.

MACEDO, Y. M.; MAIA, C. B.; DOS SANTOS, M. F. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. **Vivências**, v. 15, n. 29, p. 13-26, 3 out. 2019. Disponível em: < <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/50> >. Acesso em: 19/04/2021.

NETO, J. C. DA M. Educação intercultural em religião de matriz africana na Amazônia: contribuições para uma Pedagogia Decolonial. **Horizontes**, v. 34, n. 1, p. 101-112, 26 jul. 2016. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/331> >. Acesso em: 19/04/2021.

PETEAN, Antonio Carlos Lopes. **O racismo como questão epistemológica: uma interpretação do discurso religioso evolucionista da Igreja Universal do Reino de Deus.** 2011. 216 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106250?show=full> >. Acesso em: 16/04/2021.

SANTOS, Valdelice Conceição dos. **O discurso de Edir Macedo no livro orixás, caboclos e guias. Deuses ou demônios?:** impactos e impasses no cenário religioso brasileiro. 2010. 133 f. Dissertação (Mestrado em 1. Ciências Sociais e Religião 2. Literatura e Religião no Mundo Bíblico 3. Práxis Religiosa e Socie) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: < <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/546> >. Acesso em: 16/04/2021.

WILLEMANN, E, M; LIMA, G. R. **O preconceito e a discriminação racial nas religiões de matriz africana no Brasil.** Disponível em: < <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/60> >. Acesso em: 16/04/2021.

A CIVILIZAÇÃO OCIDENTAL E A DOMINAÇÃO CULTURAL: O CONFLITO ENTRE A NOÇÃO DE UNIVERSALIDADE DOS DIREITOS HUMANOS E A NOÇÃO DE DIVERSIDADE CULTURAL

Dersú Georg Menescal Pereira⁷⁵

Resumo

Existe um debate político e filosófico sobre a universalidade da concepção de direitos humanos surgida no ocidente no final da primeira metade do século XX. Muitos criticam a suposta universalidade de tal concepção de direitos humanos, considerando-a como um meio de impor o modo de vida ocidental (capitalismo, liberalismo, individualismo e primazia do mercado) ao resto do mundo. Outros pensadores defendem que só pela universalização da concepção de direitos do homem é que catástrofes humanas podem ser evitadas, como o Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, que levou ao extermínio de milhões de judeus. Discutimos aqui uma concepção alternativa de direitos humanos, baseada na obra de Boaventura de Sousa Santos, uma concepção que se pautela pela luta e respeito pelos direitos da pessoa humana, mas que, também, respeite a diversidade cultural, promovendo um diálogo entre os diversos povos, para que uma concepção mundial e intercultural de direitos humanos possa ser construída.

Introdução

Partimos do pressuposto de que uma espécie de ideal civilizatório acompanha o pensamento ocidental desde a sua origem, o qual seria o substrato da necessidade de universalização de certas noções (morais, políticas, estéticas, epistemológicas, etc.).

É a partir dessa linha de pensamento (seguindo esse ideal civilizatório) que surge a grande tese da teoria contratualista, a saber: que existiriam certos direitos fundamentais inerentes a todos os homens e que, em outro polo, existiriam deveres por parte do Estado ou da Comunidade Política para com seus cidadãos, os quais deveriam ser respeitados e universalizados para todo o gênero humano. Por exemplo, em Hobbes o papel do Estado é o de estabelecer a paz e a ordem pública, em Locke de garantir a propriedade e a liberdade, em Rousseau estabelecer a igualdade e a liberdade (em face da soberania do povo), em Kant estabelecer uma ordem pública (uma ordem jurídica) na qual imperem os ditames da razão (estabelecendo a igualdade, a soberania do povo, a liberdade, a promoção e o desenvolvimento moral do gênero humano), uma ordem que possa universalizar os ideais da razão prática de defesa da dignidade da pessoa humana.

Essa teoria contratualista fundamenta a teoria moderna dos direitos humanos, que surgiu no final da primeira metade do século XX. Segundo essa visão todos os homens são dignitários de certos direitos fundamentais, os quais devem ser respeitados e estendidos a todos os seres humanos, independentemente de sua origem étnica e nacionalidade. Foi fundamentada nessa concepção que originou-se a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1948, na Organização das Nações Unidas.

A teoria contratualista clássica desemboca no pensamento neo-contratualista contemporâneo, que tem como um de seus principais representantes John Rawls, um herdeiro dessa tradição de reconhecimento dos direitos fundamentais do homem. Rawls defende nas suas obras “Uma Teoria da Justiça” e no “Direito dos Povos” a necessidade das organizações políticas e dos povos humanos em promover um ideal de justiça através de suas instituições sociais, as quais devem garantir a liberdade e o desenvolvimento moral aos seus cidadãos, essa exigência devendo ser estendida a todas as sociedades humanas (deve ser universalizada).

⁷⁵ Bacharel e Licenciado em Filosofia pela UFPA, Especialista em Epistemologia das Ciências Humanas pela UFPA, Estudante do Curso de Física Licenciatura do IFPA, Professor de Filosofia da SEDUC-PA. dersugeorg@gmail.com

No mundo moderno a grande crítica contra a civilização ocidental foi promovida por Friedrich Nietzsche, que demonstrou em sua obra “Genealogia da Moral” que a civilização ocidental e suas formas de organização (como o Estado) foram criadas a ferro e fogo (NIETZSCHE, 1998. P.50), ou seja, foram construídas com a violência e o sofrimento impingido a uma parcela da população humana. Autores contemporâneos do pós-guerra como Theodor Adorno e Max Horkheimer viam no ideal civilizatório do iluminismo não uma forma de libertação, mas um meio de dominação do homem pelo homem.

Diante desses questionamentos se torna importante a proposta de Boaventura de Sousa Santos, que com sua “hermenêutica diatópica” tenta construir um diálogo intercultural genuíno, que possibilite a formulação de uma concepção de direitos humanos verdadeiramente intercultural. A proposta de Boaventura visa se opor à concepção hegemônica ocidental de direitos humanos que foi imposta pelos países do Norte. Essa nova concepção de direitos humanos, contra-hegemônica, visa demonstrar que os direitos humanos ocidentais não são universais.

O que pretendemos discutir a seguir é a oposição entre a visão universalista e impositiva de uma concepção ocidental de direitos humanos e entre a construção de uma verdadeira concepção partilhada e intercultural de direitos humanos, pautada na proposta de Boaventura de diálogo intercultural.

Fundamentação Teórica

John Rawls é visto por muitos como um defensor do modelo de civilização ocidental (mais especificamente o Norte-Americano). As suas obras “Uma teoria da justiça” e o “O direito dos povos” são vistas por muitos como uma “coroação” do ideal de civilização liberal defendido pelo ocidente, que coloca o indivíduo acima da sociedade e o plano econômico acima do social.

Rawls se fundamenta em um ideal de civilização racional, a sua filosofia visa garantir que as instituições sociais (por meio dos princípios da justiça) estejam empenhadas na promoção do bem-estar dos membros da comunidade política (os cidadãos) e na garantia da sua liberdade e igualdade. Esse ideal que acompanha o pensamento ocidental, aparecendo de forma clara no liberalismo político clássico, tem seus fundamentos nas filosofias contratualista e iluminista, dentre outras.

Em sua obra “O Direito dos Povos” a concepção de justiça de Rawls é estendida para o campo internacional. Enquanto em “Uma Teoria da Justiça” o objetivo era pensar uma sociedade justa dentro dos limites de um Estado, no “Direito dos Povos” o objetivo é pensar uma comunidade internacional que defenda os ideais de justiça e dignidade da pessoa humana. Rawls pensa que essa comunidade internacional, composta por povos liberais e por povos “decentes”⁷⁶, deva lutar no âmbito internacional pelo respeito e cumprimento dos direitos humanos, mesmo contra sociedades que não reconheçam a legitimidade desses direitos e que não façam parte da comunidade internacional. Ele denomina as sociedades que não reconhecem os direitos humanos e que os desrespeitam (e não fazem parte da comunidade internacional de povos) de “povos fora da lei”. Contra eles seria legítimo não só aplicar sanções no caso de desrespeitarem os direitos humanos, mas até intervir em seu território e política interna, nas palavras de Rawls: “Um Estado fora da lei que viola esses direitos deve ser condenado e, em casos graves, pode ser sujeitado a sanções coercitivas e mesmo a intervenção” (RAWLS, 2004, p. 105).

Nesse sentido, os direitos humanos seriam vistos como revestidos de uma importância e universalidade que ultrapassaria os limites culturais. Os direitos humanos deveriam ser respeitados e deveriam ser exigidos mesmo indo de encontro à práticas culturais milenares que lhe forem contrárias. Podemos pensar, por exemplo, nas práticas de castração de mulheres, muito comuns em comunidades

⁷⁶ Povos que não são liberais, mas garantem os direitos fundamentais aos seus cidadãos, respeitando a dignidade da pessoa humana.

africanas, também, genocídios perpetrados e incentivados pelos poderes políticos, como o que aconteceu em Ruanda em 1994 contra a população dos tútsis.

Boaventura acredita que a concepção de direitos humanos imposta pelo ocidente ao resto do mundo é incompleta, não tendo caráter universal, sendo fruto da história do ocidente. A concepção de direitos do homem ocidental visaria difundir os ideais do capitalismo e do neoliberalismo econômico, como a primazia do mercado, a não regulação (“liberdade”) das relações comerciais, o individualismo e a defesa da propriedade privada.

Boaventura defende que toda cultura é relativa e incompleta, por isso propõe que nenhuma concepção, de nenhuma cultura, a respeito dos direitos humanos seria verdadeiramente universal. Por conta disso, propõe uma “hermenêutica diatópica”, que seria um trabalho de tradução entre as culturas. A hermenêutica diatópica seria fundada na construção de um diálogo intercultural, que poderia se feito no campo dos direitos humanos, procurando estruturas similares e convergentes entre as diversas culturas.

Segundo Boaventura toda cultura é fundamentada em “lugares comuns” ou “*topoi*”, que seriam noções estruturais e basilares de uma cultura, as quais frequentemente permanecem “inquestionáveis” (sem ser problematizadas). Essas estruturas fundamentais é que permitiriam o compartilhamento de um entendimento comum entre os membros de uma cultura (inclusive linguístico). Essas estruturas fundamentais, dentro de sua cultura respectiva, pareceriam ter um caráter universal para os seus membros, devido a sua importância basilar para a significação das estruturas e instituições da comunidade.

Boaventura propõe que a prática do diálogo intercultural deva ser estruturada em uma tentativa de encontrar estruturas similares entre os *topoi* das diversas culturas, numa tentativa de construir um *topoi* compartilhado. Essa semelhança entre os *topoi* de culturas diferentes é representada pelo conceito de “zonas de contacto”, que seriam campos sociais onde diferentes “mundos-da-vida” normativos, práticas e conhecimentos se encontrariam, chocar-se-iam e interagiriam (SANTOS, 2008 P. 130) .

Daí porque Boaventura chama de hermenêutica diatópica o seu trabalho de tradução e aproximação intercultural, é pela aproximação, comparação e pela tradução de um *topoi* de uma cultura para outra que se pode alcançar a construção de um sentido partilhado entre as culturas, por meio desses sentidos partilhados, ou novos *topoi*, se pode construir um verdadeiro diálogo intercultural, inclusive no âmbito dos direitos humanos.

Se as culturas colocarem-se em pé de igualdade em um diálogo intercultural, Boaventura acredita que seria possível se chegar a um acordo sobre uma concepção verdadeiramente intercultural de direitos humanos. Porém, Boaventura afirma que para esse diálogo ser efetivamente intercultural e equitativo ele não poderia ser obrigatório, ou seja, não poderia ser impositivo, devem ser respeitados os tempos de cada cultura no que diz respeito à discussão desses temas. Também devem ser criados mecanismos para colocar as culturas em igual posição de poder nesse diálogo, para que o poder bélico, político, científico, ou econômico de uma cultura não se sobreponha ao de outra, o que transformaria o diálogo em uma farsa, no seu oposto: uma imposição cultural.

Metodologia

A filosofia por não ser uma disciplina propriamente científica (no sentido moderno da palavra) não tem como seguir uma metodologia científica, como considerada tradicionalmente. Portanto, os procedimentos metodológicos seguidos nessa pesquisa obedeceram às regras que são próprias da investigação filosófica, ou seja, nessa pesquisa fizemos um trabalho de levantamento da literatura principal (trabalho bibliográfico) dos temas centrais dessa pesquisa, fizemos a leitura e interpretação dessas fontes.

Resultados e Discussões

No cenário internacional contemporâneo várias críticas são feitas ao modelo de civilização ocidental, à sua noção de direitos humanos e a tentativa do ocidente de impor essa noção às nações e povos não-ocidentais. A principal crítica é feita ao modelo político Norte-Americano e a sua visão imperialista, que tenta impor ao resto do mundo o seu modo de vida. Essa crítica é realizada, sobretudo, pelos povos asiáticos e islâmicos, que rejeitam o modelo de vida ocidental e também a validade das concepções de justiça e dos direitos fundamentais atrelados a esse modelo. Um dos argumentos utilizados por esses povos nos fóruns internacionais é que a diversidade cultural deve ser respeitada e que os valores de humanidade dos povos orientais seriam diferentes dos existentes no mundo ocidental.

Acreditamos que seria possível criar uma noção de direitos humanos mundial, partilhados, se houvesse um real diálogo intercultural entre os povos, ao invés de uma imposição, por parte do ocidente, de uma só visão hegemônica de mundo.

É aqui que a concepção de diálogo intercultural de Boaventura de Sousa se torna interessante, podemos construir uma visão mundial de direitos partindo dos “lugares comuns” ou “*topoi*” de cada cultura, para a construção de significados partilhados de direitos entre culturas diferentes.

Ao invés de abandonarmos a noção de direito internacional e de direitos humanos internacionais, os transformamos em uma criação intercultural, que não é universal, mas sim baseada no diálogo intercultural, portanto, consensual e construída, acordada. Direitos humanos que ao invés de uniformizarem as diversas culturas, pelo contrário, abracem as diferenças, e pontos de intersecção, entre as diversas culturas.

Conclusões

Sabemos que foi após o horror do acontecido na segunda guerra mundial, nos campos de concentração criados na Alemanha de Hitler e do extermínio de judeus no Holocausto, que a noção de universalização dos direitos do homem ganhou força.

Por conta disso, foi fundada a Organização das Nações Unidas em 1945 e foi forjada a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Esses instrumentos foram criados com o propósito de defender a dignidade humana e propagar o respeito pelos direitos humanos.

John Rawls é herdeiro de uma tradição ocidental de pensamento (que traduz uma moral que se reputa universalmente válida) que defende que esses direitos devem ser respeitados e universalizados pelas sociedades que se reputam “civilizadas”. Estas sociedades civilizadas, portanto, teriam o dever (racional e moral) de universalizar esse “modelo de civilização”, levando-o para outras sociedades consideradas como “não-civilizadas”.

A concepção de que os direitos do homem devem ser universalizados e impostos a povos que insistam em não respeitá-los parece se tornar razoável diante de massacres como o que foi promovido pelas autoridades chinesas contra os dissidentes tibetanos em 2008, o qual teria resultado em mais de 500 mortes e 10.000 pessoas feridas (em números não-oficiais).

Porém, sob o título de universalizar os direitos humanos e derrubar ditaduras muitas atrocidades foram cometidas também. Os Estados Unidos da América invadiram o Afeganistão em 2001 e o Iraque em 2003, essas invasões ocasionaram a morte de centenas de pessoas, causando fome, destruição de moradias, instabilidade política e econômica.

O problema não parece estar em uma completa incompatibilidade entre os direitos humanos como são concebidos pela cultura ocidental e as diversas culturas dos diversos povos não-ocidentais, mas sim a falta de diálogo entre o ocidente e os outros povos na construção de uma concepção conjunta de direitos humanos, uma que não sirva simplesmente para difundir o modo de vida do ocidente (como a economia capitalista e o modo de vida neoliberal), mas que esteja preocupada realmente com os problemas econômicos e sociais enfrentados pelas diversas nações, incluindo as não-ocidentais.

Nessa discussão podemos situar a importância do trabalho da hermenêutica diatópica proposta por Boaventura, por meio do diálogo e do entendimento mútuo as diversas culturas podem achar pontos em comum (estruturas em comum), o que abriria o caminho para uma mundialização dos direitos humanos. Essa mundialização, em oposição à universalização do ocidente, seria promovida não pela imposição, mas pelo diálogo, levando não a uma homogeneização cultural, mas pelo contrário, teria por princípio respeitar as particularidades locais de cada povo e de cada cultura.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores).

KANT, Emmanuel. **Doutrina do Direito**. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1993.

LOCKE, John. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Col. Os Pensadores).

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RAWLS, John. **O Direito dos povos**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Col. Clássicos).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. 2ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FORMAS ESPACIAIS SIMBÓLICAS E A QUESTÃO RACIAL

Wando Cardoso Gama⁷⁷

Eder Marques Paiva⁷⁸

Emerson Paulo Meneses Lobo⁷⁹

Resumo

As formas simbólicas espaciais expõem diferentes significados no cotidiano social. No Brasil, elas são utilizadas como formas de dominação, legitimação de preconceitos e práticas racistas, garantindo a manutenção das desigualdades por meio do simbolismo cultural. As análises geográficas sobre a relação cultura e espaço ganham cada vez mais notoriedade na sociedade, à medida que esta começa a discutir antigas práticas e discursos de (re)produção das relações sociais, sobretudo no que concerne à questão racial. Considerando que o racismo no Brasil é evidente, legitimado e instrumentalizado nas diversas dimensões da vida social, a análise da dimensão cultural do espaço torna-se, portanto, imprescindível. O presente trabalho buscou compreender as formas simbólicas espaciais como instrumentos de legitimação de práticas racistas. Para tal se relacionou literaturas do âmbito da geografia como Corrêa (2007; 2018), (OLIVEIRA, 2018), e da sociologia como (ORTIZ; AMADOR, 2006; 2000). No âmbito da Geografia as formas espaciais são analisadas pelo seu atributo espacial, qual seja: sua materialização nos espaços públicos das cidades. A resistência da cultura afro-brasileira recria-se em si mesma, nos espaços que lhe resta, pela segregação cultural e espacial, carecendo de visibilidade para transmitir sua mensagem, sua diversidade. A representação do mestiço, do moreno, recria-se a partir de investimentos de quem detém o poder, ganhando visibilidade para “representar a todos”, concedendo à paisagem um sentido político, social e racial, higienizando o espaço da raça e da cultura do Negro. Dessa forma, é impensável não refletir sobre as formas espaciais simbólicas sem considerar os significados que elas transmitem, principalmente no país onde as desigualdades são visíveis na paisagem social.

Introdução

As formas simbólicas espaciais expõem diferentes significados no cotidiano social. No Brasil, elas são utilizadas como formas de dominação, legitimação de preconceitos e práticas racistas, garantindo a manutenção das desigualdades por meio do simbolismo cultural.

De estátuas em homenagem a escravocratas a monumentos ligados ao fascismo, as cidades brasileiras estão repletas de representações ligadas a facínoras que representam uma história de violência que se perpetua até os dias de hoje. Representativa desse processo, a máxima “não há nada de tão absurdo que o hábito não torne aceitável” parece ser precípua para entender como uma parte da sociedade impõe seus “heróis” e suas ideologias racistas.

Diante disso, cabe à geografia, como ciência que estuda o espaço, a análise da dimensão cultural do espaço, materializada dentre outras maneiras pelas formas simbólicas espaciais, a fim de denunciar e deslegitimar os discursos e práticas racistas que compõem a produção do espaço brasileiro, possibilitando a subversão prática desses discursos.

Fundamentação Teórica

As análises geográficas sobre a relação cultura e espaço ganham cada vez mais notoriedade na sociedade, à medida que esta começa a discutir antigas práticas e discursos de (re)produção das relações sociais, sobretudo no que concerne à questão racial (OLIVEIRA, 2019). Considerando que o racismo no Brasil é evidente, legitimando e instrumentalizado nas diversas dimensões da vida social, a análise da dimensão cultural do espaço torna-se, portanto, imprescindível.

⁷⁷ Graduando de licenciatura plena em Geografia IFPA campus Belém; wando.cardoso@hotmail.com

⁷⁸ Graduando de licenciatura plena em Geografia IFPA campus Belém; edermp55@gmail.com

⁷⁹ Graduando de licenciatura plena em Geografia IFPA campus Belém; emersonllobo@gmail.com

No âmbito da relação cultura e espaço, Roberto Lobato Corrêa propõe à análise das formas espaciais simbólicas, onde considera “formas simbólicas, materiais ou não, [que] constituem signos construídos a partir da relação entre formas, os significantes e os conceitos, os significados” (CORRÊA, 2018), como poderosos instrumentos de dominação cultural inscritas no espaço. Estas são formas de legitimação de uma retórica dominante, criando uma memória seletiva e equivocada do passado Corrêa (2018)

Desse modo, as formas espaciais simbólicas podem exprimir diversos significados racistas, constituindo-se fonte geradora de preconceitos e territorialidades segregacionistas. Portanto, “descolonizar a forma de como lemos as rugosidades significa recuperar o conteúdo político que criou tais formas espaciais e o racismo estruturando a produção social do espaço Oliveira (2019)

A espacialização das formas espaciais simbólicas revela, também, o caráter territorial da cultura predominante na construção do espaço social de cada tempo. Com isso, os símbolos espaciais da negritude nas cidades brasileiras são um objeto de reflexão devido a seu caráter histórico, principalmente sobre o seu caráter racial. Na história da sociedade brasileira, os símbolos espaciais que mais foram reproduzidos nos espaços, foram de homens brancos, militares, figuras políticas que representavam os poderosos, fruto de uma sociedade dominada pela elite de mesmos adjetivos já supracitados.

Não é exagero quando falamos do apagamento das formas simbólicas da cultura negra desde da gênese da nossa sociedade. Quando se pensou em construir a identidade nacional, não consideraram o negro como parte dessa construção, pois o negro, sendo símbolo do atraso, de um passado monstruoso que a elite queria apagar. Então se projetou criar o imaginário do Brasil “cadinho”, como bem escreve Renato Ortiz, refletindo sobre as obras da história da época, a respeito do brasileiro ser a fusão de três “raças” distintas, o Branco europeu, o Negro africano, e o Índio nativo, tendo agora a característica de mestiço, a mistura, carregado de fortes significado.

Como também complementa:

O mito das três raças torna-se então, plausível e pode se atualizar como ritual. A ideologia da mestiçagem, que estava aprisionada nas ambiguidades das teorias racistas, ao ser reelaborada pode difundir-se socialmente e se tornar senso comum. [...] O que era mestiço torna-se nacional. (ORTIZ, 2006)

Esse pensamento não se tornou apenas senso comum, era base de teorias raciais de diversos pensadores brasileiros, os quais justificavam essas ideias para apoiar a construção da identidade nacional, pois fazer isso pareceu a solução à resolver o problema da aspiração do progresso, pensando no branqueamento do “novo” povo brasileiro, enaltecendo o mestiço como símbolo da identidade nacional (AMADOR, 2000), esquecendo do negro, desumanizado, a deriva no oceano de exclusão de toda natureza.

Dotadas de sentidos políticos, as formas espaciais simbólicas são utilizadas de modo a “transmitir valores de um grupo como se fossem de todos. Nesse caso estão envolvidas fortes relações de poder;” (CORRÊA, 2018). Essas práticas de esquecimento ganham forma a partir de inúmeras situações do cotidiano, ao individualizar certa porção do espaço ou grupo humano. Nesse sentido, a análise da toponímia de certos logradouros públicos esclarece tais práticas racistas e expõe a necessidade de se repensar esses espaços.

Metodologia

O presente trabalho buscou compreender as formas simbólicas espaciais como instrumentos de legitimação de práticas racistas. Para tal se relacionou literaturas do âmbito da geografia como Corrêa (2007; 2018), (OLIVEIRA, 2018), e da sociologia como (ORTIZ; AMADOR, 2006; 2000). No âmbito da Geografia as formas espaciais são analisadas pelo seu atributo espacial, qual seja: sua materialização nos espaços públicos das cidades. Após serem conceituadas, buscou-se o elo de ligação entre essas

representações e seus significados para a sociedade. A delimitação espacial prevista foi o mercado do Ver-o-Peso e sua relação de justaposição com o espaço estação das docas. Considerando a impossibilidade de uma visita *in loco*, o texto das autoras (PINHEIRO & RODRIGUES, 2020), foi utilizado como fonte para a análise dessa relação.

Resultados e Discussões

Diante do cabedal de informações sobre o significado de formas espaciais simbólicas e a espacialização das formas espaciais simbólicas da negritude, que são expressas em lugares, por meio de diversas formas, como monumentos e espaços públicos. Traremos o conceito de Corrêa (2007) e a análise da morenidade da cidade de Belém com Pinheiro e Rodrigues (2020), o primeiro tratando de formas espaciais simbólicas, privilegiando a dimensão espacial, a questão da localização, distribuição e visibilidade dos significados dessas formas. As autoras tratam de apresentar uma análise da “morenidade” e da misticidade da cultura belenense, privilegiando a visão racial, mas sem deixar de privilegiar a dimensão espacial da reflexão.

Na discussão, este texto traz reflexões sobre como a manifestação espacial do racismo é expressada, e o tipo de significado que ela transmite. Corrêa (2007) enfatiza que as forças simbólicas espaciais são explicitamente dotadas de sentido político, territorialmente manifesto pela retórica de quem detém o poder, de localização de uma representação espacial em relação a outra. Exatamente o que Pinheiro e Rodrigues apresentam sobre o mercado do Ver-o-Peso e a Estação das Docas em Belém, quando diferencia os símbolos espaciais presentes em cada um dos dois espaços.

Figura 1 e 2: Obra de arte localizada na estação das Docas em Belém. / Sorvete sabor mestiço, à venda na Estação das Docas.



Fonte: Pinheiro e Rodrigues, 2020

Figura 3 e 4: Barraca de venda de objetos afro-religiosos no mercado do Ver-o-Peso. / Barracas do mercado do Ver-o-Peso.



Fonte: Pinheiro e Rodrigues, 2020

Esses símbolos espaciais transmitem significados raciais implícitos no imaginário do belenense, pois nos dois espaços a representação espacial e a mensagem que é transmitida são diferentes. Na Estação das Docas, lugar onde frequenta a classe média-alta, branca, é marcado pela aparência da cidade morena, uma vitrine para que a reprodução desse imaginário racista se perpetue, desconsiderando que

a maioria da população da cidade é constituída de pretos e pardos, deslegitimando a cultura da negritude, negada e segregada de um espaço de notoriedade na cidade de Belém. A cultura da negritude não se reproduziu nesses espaços culturais de Belém porque foi articuladamente negada, apagada sistematicamente como objeto de dominação cultural.

No Ver-o-Peso, vemos barracas, logradouros, nomes de lugares, formas espaciais da negritude com mais frequência como mostra imagens. Isso se deve ao fato de que esse espaço é um espaço de reprodução da cultura do negro na cidade, mas que não é privilegiado, investido, sem visibilidade, pois as formas espaciais simbólicas são localizadas territorialmente em relação a outras formas simbólicas, possuidoras de interesses divergentes, assim, se reconstrói o passado (escuro, negro), dando outros significados (CORRÊA, 2007).

Conclusões

Propomos refletir sobre os significados racistas que as formas espaciais transmitem, encontramos mais do que isso, uma estrutura que não nos faz pensar apenas em democracia racial, mas sim em uma reparação histórica às “minorias” (maioria), os negros, sua cultura, a reprodução que se mantém até hoje nos “quilombos urbanos”.

Com a violenta escravização dos africanos no Brasil, não veio apenas força para trabalho do contingente originário, “com eles vieram suas divindades e seus diversos modos de ver o mundo, sua alteridade, linguística, artística, étnica, suas diferentes formas de organização social e simbolização do real” Amador (2000). Essa representatividade foi distanciada dos espaços de visibilidade da paisagem, pois a ideologia da morenidade da cidade, da mestiçagem, com seus significados, expressam o racismo espacialmente.

O que Roberto Lobato Corrêa chama, no modo geral, de formas simbólicas espaciais, Oliveira e Rodrigues chamam de mediações, no estudo de caso. Nos dois conceitos há preocupação na representação dos símbolos.

A resistência da cultura afro-brasileira recria-se em si mesma, nos espaços que lhe resta, pela segregação cultural e espacial, carecendo de visibilidade para transmitir sua mensagem, sua diversidade. A representação do mestiço, do moreno, recria-se a partir de investimentos de quem detém o poder, ganhando visibilidade para “representar a todos”, concedendo à paisagem um sentido político, social e racial, higienizando o espaço da raça e da cultura do negro. Dessa forma, é impensável não refletir sobre as formas espaciais simbólicas sem considerar os significados que elas transmitem, principalmente no país onde as desigualdades são visíveis na paisagem social

Referências Bibliográficas

CORRÊA, Roberto Lobato. **Caminhos paralelos e entrecruzados**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. Formas simbólicas e espaço - algumas considerações. **GEOgrafia**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 7-18, 2007.

DEUS, Zélia Amador de. **A questão racial no Brasil**, Belém, p. 1-7, 2020.

DE OLIVEIRA, Denilson Araújo. Inscrição espacial do racismo e do antirracismo: a ‘pequena África’ como forma espacial de descolonização da área central e portuária do Rio de Janeiro. XIII **ENANPEGE**, 2019, São Paulo. Anais. São Paulo, 2019. Disponível em: < www.enanpege.ggf.br > Acessado em: 20/04/21

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 5º Ed., 9ª reimpressão 2006.

PINHEIRO, Tainara; RODRIGUES, Carmem. Mediações visíveis na cidade: olhares sobre o racismo em Belém do Pará. **Dossiê Amazônia**, Belém, v. 8, n. 2, p. 47-54, setembro. 2020.

DE ENCANTADOS A DEMÔNIOS: SINCRETISMO PENTECOSTAL E DEMONIZAÇÃO NA COSMOLOGIA QUILOMBOLA DE SÃO PEDRO, PARÁ

Alef Monteiro de Souza⁸⁰

Resumo

Nesta comunicação o autor sintetiza parte dos resultados de sua pesquisa de mestrado realizada junto à Comunidade Quilombola São Pedro, em Castanhal, Pará. O objetivo é descrever o processo de demonização dos encantados na cosmologia desse quilombo de maioria evangélica pentecostal. O trabalho está baseado em observação participante e a realização de entrevistas. Conclui-se que a igreja Assembleia de Deus reorganizou a cosmologia quilombola a partir da doutrina pentecostal e classificou os encantados como demônios. Essa resignificação ensinada deliberadamente há gerações tem sido aceita pelos quilombolas, pois, além de outros motivos, os emancipa das malinezas dos encantados e permite um uso mais instrumental do meio biofísico.

Introdução

A demonização de divindades e/ou de seres considerados “sobrenaturais” e não canônicos é uma prática muito comum na história do Cristianismo e do processo de colonização legitimado por essa religião (TODOROV, 1993; PRANDI, 2001). Muito além de uma função semântica, esse ato de classificar como demônios engendra um sistema de classificação ética e bélica, pois, segundo a tradição cristã fundamentada nas palavras do Apóstolo Paulo, os cristãos militam em uma guerra contra demônios⁸¹. Logo, classificar deuses e seres como demônios implica combatê-los.

No quilombo onde realizei minha pesquisa de mestrado, a Comunidade Quilombola São Pedro, em Castanhal, Pará, a Igreja Assembleia de Deus, que conta com 51,1% da população, vem promovendo a demonização dos seres encantados que há milênios fazem parte da cosmologia das populações amazônicas. Após ter realizado uma pesquisa de campo junto a essa comunidade, reúno, nesta oportunidade, alguns dados que elucidam esse fenômeno. Meu objetivo é tecer uma breve descrição do processo de demonização dos encantados, realizado pela Assembleia de Deus nessa comunidade quilombola amazônica.

Fundamentação Teórica

Minha reflexão está calcada em uma perspectiva descolonial. Em meu escrito, essa palavra é um hiperônimo das teorias elaboradas nos séculos XX e início do XXI na periferia ou por pessoas da periferia do capitalismo, e que pensam criticamente o sistema-mundo capitalista moderno colonial a partir do lugar epistêmico/perspectiva dos dominados/subalternizados, isto é, daqueles que estão nas margens do capitalismo e que continuam sendo explorados e espoliados nessa nova configuração globalizada do colonialismo moderno.

Metodologia

A geração dos dados que ora analiso foi feita a partir de pesquisa de campo⁸². Entre os meses de março de 2020 a fevereiro de 2021 passei períodos de três a quinze dias no quilombo alternando

⁸⁰ Sociólogo e antropólogo, é doutorando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo e mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Pará.
alefmonteiro1@gmail.com

⁸¹ Algumas das passagens bíblicas mais citadas pelos pentecostais para legitimar sua guerra contra os demônios é Efésios 6. 12 e 2 Coríntios 10. 4-5.

⁸² Os métodos e técnicas da pesquisa de campo foram inspirados pelos – e não copiados dos – seguintes autores: Malinowski (1978); Winkin (1998); Geertz (2009); Strathern (2014; 2006). Minha ideia foi fazer uma bricolagem original que respondesse às necessidades da minha pesquisa, e não às necessidades das pesquisas que esses autores conduziram.

minha estadia entre a residência da Família Rodrigues e da Família Maia. Nessa etapa, executei a observação participante e as entrevistas com moradores da comunidade, conforme as demandas do instante etnográfico.

No que diz respeito à minha experiência biográfica, as técnicas de registro consistiram no diário de campo (eletrônico) e o uso do smartphone para registro de notas, que ao fim do dia serviram para escrita do diário. Também utilizei o smartphone para a geração de registros audiovisuais (fotos, vídeos e gravação das entrevistas), e salvei todo o material na “nuvem” e em hardwares. As entrevistas foram semiestruturadas de acordo com a finalidade de cada diálogo realizado com os interlocutores.

Resultados e Discussões

A crença em encantados na Amazônia Paraense

Em toda a Amazônia paraense existe a crença em encantados, isto é, em seres que pertencem ao encanto, um tipo de dimensão que normalmente não está disponível aos seres humanos, lugar que em alguns momentos é chamado de caruana. O encanto, ou mesmo suas portas, estão no fundo dos rios, em certos lugares da mata, das praias e outros espaços naturais. As pessoas que são levadas ao encanto não morrem, elas se encantam; e uma das formas de se encantar é comer da comida disponível no encanto (MAUÉS e VILLACORTA, 2011).

A encantaria é uma bricolagem de crenças indígenas, africanas e europeias. Nessa concepção, existem encantados (caruanas) da mata, como Anhangá e Curupira; encantados do fundo (dos rios e lagos), como Yara, botos e cobras-grandes – Norato e Boitatá são as mais conhecidas; existem também encantados que foram pessoas eminentes, como Dom Sebastião; e pessoas que adquiriram fados⁸³, como a Matinta. Os encantados são dotados de ambiguidade, eles podem fazer o bem ou o mal. O bem geralmente aparece como permissão para caçar ou usar os espaços dos rios e da mata; o mal geralmente aparece em forma de malinezas, qual seja, mal-estar físico e/ou psíquico causado por um encantado (MAUÉS, 1997).

A crença em encantados no Quilombo São Pedro antes da chegada da Assembleia de Deus

A estrutura cosmológica dos quilombolas de São Pedro se assemelhava àquela descrita por Maués (1995) entre os ribeirinhos da Região do Salgado paraense. Nessa concepção, o mundo é habitado por várias entidades dispostas hierarquicamente e todas têm sua origem no poder divino. Deus comanda a tudo e todos, abaixo dele estão os santos; abaixo dos santos estão os seres espirituais (visagens) e os encantados; e, abaixo dos seres espirituais e encantados estão os seres humanos.

O sujeito que nascesse com o dom/chamado para curar e se relacionar com os espíritos e encantados era chamado de pajé. Uma terminologia de origem indígena que na região amazônica foi utilizada como termo guarda-chuva inclusive para as práticas mágico-religiosas de origem africana (SALLES, 1969). Os sinais do dom eram a incorporação dos encantados e/ou êxtase involuntário, ou ainda visões, a escuta de vozes, à chamada “doença de corrente do fundo” – mal-estar que poderia manifestar sintomas que vão desde a apatia severa à desmaios e crises de possessão violenta (MAUÉS e VILLACORTA, 2011). As pessoas dependiam dos pajés para mediar sua relação com os encantados, seguiam restrições de horários para frequentar rios e espaços da mata; caçavam, pescavam e exploravam a flora de forma contida, pois temiam o castigo dos encantados que eram considerados mães da fauna e da flora.

⁸³ Fados, no sentido de destino, sina, é a condição assumida por pessoas que fazem pactos com o Diabo para adquirirem poderes sobrenaturais.

A atual crença em encantados no Quilombo São Pedro

Ao chegar ao atual Quilombo São Pedro, em 1961, os pentecostais não rejeitaram a cosmologia local, apenas a adaptaram à sua doutrina que considera o mundo o palco da luta entre Deus e o seu séquito versus o Diabo e suas forças. Nessa perspectiva que assimilou a cosmologia local, a igreja pertence a Deus que tem como seus ministros espirituais os anjos, e, os seres que habitam as matas e o fundo das águas (espíritos e encantados) foram todos identificados como demônios a serviço de Satanás. Aqueles que se convertem se tornam, de acordo com o imaginário pentecostal, o templo e morada do próprio Deus, na pessoa do Espírito Santo. E, como se não bastassem andarem com Deus dentro de si, contam com a proteção dos anjos do Senhor ao seu favor.

Essa reinterpretação foi e é bastante aceita pelos quilombolas porque os emancipou das influências e relação hierarquicamente inferior que tinham com os encantados. Os seres do encanto tinham um gênio ambíguo, ora faziam o bem, ora faziam o mal. Porque eles se comportavam assim ninguém sabia ao certo, mas a igreja afirma em alto e bom som que sabe: o comportamento dos encantados é um comportamento diabólico, eles fazem o mal porque é da natureza dos demônios e deixam de fazer o mal (interpretado como bem) para que possam manter o engano não oprimindo demais os quilombolas que, se não suportarem o sofrimento, farão de tudo para escapar dele e, assim, quem sabe, alcançar a “verdade do Evangelho”.

Sendo os encantados e espíritos nada mais do que demônios, eles estão sob a autoridade do crente que, por serem templo do Espírito Santo, detém o poder para “expelir demônios”, “pisar em serpentes e escorpiões”, e “operar milagres”, exatamente como entendem os assembleianos, baseados em Marcos 16.15-18. À medida que “contra Israel não vale encantamento”⁸⁴, as malinezas, flechadas de bicho, panemas e outros males causados por encantados e espíritos, ou mesmo doenças não-naturais como quebranto e mau-olhado – todas malinezas classificadas como ações diabólicas – não podem atingir um crente fiel.

E caso um crente seja atingido por algum mal há uma explicação: somente o crente infiel pode ser atingido por Satanás, pois, ao entristecer o Espírito Santo, o Senhor retira sua proteção dele que então passa a ser um alvo fácil para o mal. Todavia, os crentes reconhecem a possibilidade de Deus, por uma eventualidade em seus planos, permitir que Satanás “toque” num crente fiel da mesma forma como aconteceu com Jó, mas isso seria uma exceção com fim à glorificação do nome do Senhor.

Convertidos, os pentecostais passam a acreditar que erroneamente consideravam os encantados e espíritos as mães e/ou donos dos rios, animais, plantas e árvores. Assim acreditavam porque estavam “cegados pelo Pai da Mentira”. Ao contrário do que aprenderam com seus antepassados, “Do Senhor é a terra e a sua plenitude, o mundo e aqueles que nele habitam” (Sl 24.1). Com autoridade sobre os demônios e ilesos aos seus ataques, não há mais porque temer os castigos dos encantados, por esse motivo, a relação que os pentecostais passaram a ter com o seu meio biofísico mudou drasticamente. O medo ao desmatar, ao caçar em demasia ou ao sujar cursos d’água, por exemplo, deixaram de existir.

A crença nos entes e forças que agem no cotidiano permanecem, mas agora é encaixada em uma lógica de guerra, a dita “guerra espiritual”, conflito em que cada crente desempenha o papel de soldado que luta contra “os principados e potestades, os príncipes das trevas, hostes espirituais da maldade que insistem em pairar nos lugares celestes”⁸⁵, lugares que são todos os domínios legítimos de Deus, mas que Satanás insiste tenta fazê-los seu.

⁸⁴ Esta é uma fala de Balaão sobre o povo de Israel, registrada em Números 23.23. No episódio, Balaão – uma espécie de profeta – foi chamado para, em troca de dinheiro, amaldiçoar Israel, porém, foi impedido pelo Senhor e então reconheceu que ninguém pode amaldiçoar ou lançar encantamento contra o povo que Yahweh escolhera. Os pentecostais acreditam que esse texto se refere também a eles, que são o “Israel de Deus”.

⁸⁵ Conforme entendem os pentecostais a partir de Ef. 6.10-20.

Considerações finais

No interior do quilombo existe um contínuo movimento de valorização das raízes culturais africanas e indígenas. Esse movimento é parte da crescente politização da comunidade e aumento da escolaridade de seus moradores. Assim, de um lado, há aqueles que criticam a demonização operada pela igreja e que lutam pelo fim desse processo e, do outro, há aqueles que não abrem mão da concepção que acreditam ser uma conclusão necessária da “verdade do evangelho”. Essa situação suscita conflitos que definirão modificações, a permanência ou, quem sabe, o fim do discurso de demonização da igreja. Esse processo está no bojo de minha atual pesquisa de doutorado.

Referências Bibliográficas

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e das aventuras dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico**. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belém: Cejup, 1995.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Malineza: um conceito da cultura amazônica. In: Novaes, REGINA; BIRMAN, Patrícia; CRESPO, Samira (Orgs.). **O mal à brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997, p. 32-44.

MAUÉS, Raymundo Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e encantaria amazônica. In: PRANDI, Reginaldo (Org.). **Encantaria Brasileira: o livro dos mestres, caboclos e encantados**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, p. 11-58.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo. Sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, São Paulo, n.50, p. 46-63, jun./ago. 2001.

SALLES, Vicente. Cachaça, Pena e Maracá. **Brasil Açucareiro**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, p. 46-55, ago. 1969.

STRATHERN, Marylin. O efeito etnográfico. In: **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 345-406.

STRATHERN, Marylin. **O gênero da dádiva: problemas com mulheres e problemas com a sociedade na melanésia**. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINKIN, Yves. Descer ao campo. In: **A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo**. Campinas: Papirus, 1998, p. 129-156.

GT 4:

Metodologias

Ativas e Práticas

Pedagógicas

para a

Diversidade

Étnico-racial

Coordenação:

Prof. Esp. Amilton Sá Barreto | SEDUC/PA
Prof^a Dr^a Márcia Cristina Lopes e Silva | IFPA
Prof^a Me. Marley Antônia Silva da Silva | IFPA
Prof^o Dr. Pedro Paulo Santos da Silva | IFPA

MULHERES NEGRAS E O TRABALHO: UMA DISCUSSÃO COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO A PARTIR DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ENTRE A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Brenda Cardoso de Oliveira⁸⁶

Cátia Oliveira Macedo⁸⁷

Resumo

O artigo é fruto da pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT, do Instituto Federal do Pará – Campus Belém, atrelado à linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica. Como objetivo, busca-se compreender as relações entre o trabalho e as mulheres negras a partir do olhar interdisciplinar entre a História e a Geografia no Ensino Médio Integrado. A pesquisa tem caráter qualitativo e se constituirá metodologicamente como pesquisa-ação, por se tratar de uma forma de apreensão da realidade organizada de modo participante e ativo, propondo ações de intervenção na prática a partir do desenvolvimento da investigação. A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do Curso de Edificações, do Instituto Federal do Pará, durante as aulas de Geografia, no segundo semestre de 2019. Os resultados demonstraram que as temáticas gênero, raça e trabalho podem ser discutidas a partir dos conteúdos ministrados na disciplina, por meio de ricos diálogos com outras áreas do saber, no caso, com a História. A partir dessas informações, foram organizadas atividades interdisciplinares que proporcionaram amplos debates juntos aos alunos, ao conectar os conhecimentos produzidos pelas disciplinas. Essas atividades constituíram-se em sequências didáticas – produto educacional da pesquisa. Vislumbra-se nessas sequências didáticas uma prática educativa atenta à promoção de uma educação que discuta as relações entre gênero, raça e trabalho, evidenciando o papel histórico e fundamental que as mulheres negras possuem nas relações trabalhistas, não mais aludindo ao passado de sofrimento e opressão, e sim como espaços de luta, poder e representatividade, ressignificando e positivando as suas relações com o trabalho. Assim, propor uma educação antirracista e de equidade, que oportunize a igualdade de acesso a todos e não reitere desigualdades. Um ensino aberto a diferentes conexões com as áreas do conhecimento do Ensino Médio Integrado.

Introdução

No Brasil, as mulheres, principalmente as negras, ao longo de nossa história – em razão de sua relação direta com o trabalho manual, condição imposta pelos regimes patriarcal e escravista –, foram alocadas em processos de exclusão e discriminação que perduram até os dias de hoje. Mesmo com as mudanças políticas, econômicas e espaciais ocorridas no contexto brasileiro, desde a virada do século XIX para o século XX, no que tange à questão social, o quadro da desigualdade foi pouco alterado (SANTOS & CANUTO, 2017). A maioria das mulheres negras ainda se ocupa com as funções que exerciam no passado colonial. Aliadas aos processos de racismo, exclusão de direitos e discriminações, esta população é vista de maneira estereotipada, inferiorizada, não só pela cor, mas pelo lugar e trabalho que ainda exercem na sociedade atual.

Quando se reflete sobre as mulheres negras, os processos de exclusão e marginalização se multiplicam, fazendo com que suas vidas sejam múltiplamente violadas por serem mulheres, pela cor e pelos espaços que ocupam nos postos de trabalho. No entanto, a partir dos processos de luta e

⁸⁶ Graduada em História pela Universidade Federal do Pará (2018), mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT (2020), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, e atualmente, em formação no Curso de Especialização em Currículo da Educação Básica. E mail: brenda.cardoso.oliveira@hotmail.com.

⁸⁷ Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará (1997), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Pará e professora de geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Coautora do artigo. ccatiamacedo@gmail.com

reinvidicação política e social, essas mulheres ganham espaços de fala, tendo sua relação com o trabalho não mais como um fardo ou uma chaga, mas como eixo ressignificador de poder e lugar de espaço na sociedade. Levar este debate ao Ensino Médio Integrado é dar voz a muitas meninas-mulheres silenciadas nos processos de violência e exclusão social. E promover espaços para representatividade.

Este debate também pressupõe que as disciplinas ministradas durante o curso promovam, além de um ensino técnico, possibilidades para uma formação crítica, histórica e social. Formação esta que possibilite ao aluno ter capacidade de refletir sobre o mundo do trabalho, suas concepções, contradições, sentidos e valores construídos ao longo do tempo pelas sociedades. Além de fazê-los compreender de que maneira as relações de poder ditam os papéis sociais dos indivíduos a ponto de alocá-los hierarquicamente numa estrutura.

O foco no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional para o debate dessas questões se deu por ser uma etapa da escolaridade, que ao longo do tempo, além de preparar o aluno para construção de conhecimentos e saberes, também é voltado para a formação profissional. Neste sentido, é importante que os estudantes tenham uma visão ampla e crítica da história do trabalho no Brasil, e entender que, historicamente, ela está intimamente ligada às questões raciais, pois foi formada a partir de estruturas de poder de base patriarcal e colonial, que condicionou a trabalhos manuais forçados a população negra, relegando-a a esta função na sociedade colonial.

A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do Curso de Edificações, durante as aulas interdisciplinares entre a Geografia e a História, no segundo semestre de 2019. Teve por objetivo responder aos seguintes questionamentos: Como as disciplinas História e Geografia na Educação Profissional e Tecnológica refletem as relações entre mulheres negras e o trabalho de forma interdisciplinar? De que maneira os alunos podem compreender as relações historicamente produzidas entre trabalho, gênero e raça? Que mecanismos podem ser usados pelas disciplinas para a desconstrução de imagens, valores e estereótipos sobre o trabalho e os agentes socialmente envolvidos a ele, no caso, às mulheres negras, numa visão interdisciplinar?

Fundamentação Teórica

Para pensar a concepção de Educação integrada, utilizou-se os seguintes autores: Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012) e para concepção de ensino, Gramsci (2014b). Ao pensar a interdisciplinaridade utilizou-se das discussões de Juarez Thielsen (2008) e Ivani Fazenda (1979). Para entender os sentidos do trabalho ao longo do tempo, utilizei as reflexões de Frigotto (2009). Já para compreendê-lo como princípio ontológico e de manutenção da vida, imergi nas ideias de Saviani (2007) e como princípio educativo, nas ideias de Gramsci (2014) e de Ramos (2008). Os debates sobre trabalho, gênero e raça no Ensino Médio Integrado, perpassou pelas análises de Alencar (2015) e Amaral (2011). Para a importância deste debate no Ensino Médio Integrado, analisou-se o *Relatório de Gestão do Exercício de 2018 do IFPA* (2019).

Metodologia

A pesquisa foi realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado, do Curso de Edificações, durante as aulas de Geografia, no segundo semestre de 2019. A turma é composta por dezenove alunos, distribuídos de forma quantitativa desta maneira: dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, em que a maioria tem faixa etária de dezessete anos. A pesquisa tem caráter qualitativo e se constituiu metodologicamente como pesquisa-ação e ocorreu a partir de três etapas: a Primeira Etapa foi feita a partir da observação participante, de entrevistas com os alunos da turma e com a discente responsável. A segunda etapa se deu pela análise dos dados observados em campo, pelo levantamento de informações secundárias do curso e pela construção da proposta de intervenção. A terceira etapa da pesquisa culminou na elaboração do produto educacional. Este se constituiu na

formação das sequências didáticas interdisciplinares a partir da dinâmica de oficinas, tendo como temática o mundo do trabalho e as mulheres negras.

Resultados e Discussões

A partir das atividades sequenciadas, foi possível discutir pontos importantes com os discentes sobre as relações entre mulheres negras e o trabalho. Após observação e análise desses, percebemos que eles refletiram as atividades a partir dos seguintes eixos: a categoria trabalho, as mudanças ocorridas no contexto sócio espacial brasileiro na virada do século XIX/XX, as mulheres negras, o mercado de trabalho, os movimentos sociais em prol da população negra e as políticas públicas afirmativas. Perceberam um dos sentidos que a categoria trabalho possui: o princípio ontológico de manutenção da vida e da própria existência da espécie. Os alunos também compreenderam que no processo de formação da sociedade brasileira, o trabalho é visto de forma “fragmentada”, ou seja, separado do processo de manutenção da vida. Ele assume o sentido de exploração e subjugação social e é exercido de forma desigual. No contexto da divisão social brasileira colonial, o negro era o responsável pelos trabalhos manuais, a partir da estrutura escravista, com o intuito de sustentar a sociedade. O trabalho manual é visto como algo inferior. Tal qual a ele, são as pessoas responsáveis pelas atividades laborais. Estas eram vistas e tratadas de maneira inferior, no caso, a população negra.

Entenderam que mesmo com as mudanças na sociedade e no processo de desenvolvimento brasileiro nos finais do século XIX e início do XX – fim da escravidão (1888), alteração do regime político para o regime republicano (1889) –, nas estruturas sociais ainda permaneceram as reminiscências do patriarcado, do racismo, do sexismo. A exclusão e a desigualdade no contexto social brasileiro vão separar os indivíduos pela cor, sexo e pelas relações – diretas ou não – com o trabalho. Neste contexto, as mulheres negras foram afetadas de maneira substancial. Elas ainda ocupam funções na sociedade que aludem ao passado escravista, como empregadas domésticas, amas de leite ou mesmo vítimas da hipersexualidade a qual foram relegadas. Relataram que são elas que sentem na e pela pele, as consequências do preconceito racial e de gênero e a intensidade deles imbricado nas contradições de classe e geração. Agindo juntos, de maneira interseccional, o racismo e o sexismo evidenciam sua perversidade, atingem de forma direta a vida das mulheres negras, produzindo resistências e dificuldades para que ascendam socialmente e tenham acesso a direitos fundamentais como cidadãs. E que também são perpassadas por múltiplas violências: em razão da cor, por trabalhar, por reproduzir, por não ter dinheiro.

Mesmo passando por todos os tipos de adversidade, os alunos, a partir das oficinas, compreenderam que estas mulheres seguem na luta como coletividade, na solidariedade entre suas iguais, na força de seu trabalho, não mais opressor e inferior, mas como meio de afirmação, de presença e resistência. E que estas resistências, também se concentram no campo político, na busca pela aquisição de direitos, representatividade, lugares de fala, na organização de movimentos e coletivos, com objetivo de acolher e lutar pelas suas irmãs, contra todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão. Evidenciam que o poder público deve olhar com atenção a estas mulheres, promover mecanismos legais – políticas públicas para materializar seus direitos fundamentais – como educação, saúde, moradia, transporte etc., e possibilitar múltiplos acessos para que elas possam ascender na sociedade com igualdade de oportunidade e de direitos. Por conseguinte, devem incentivar o dismantelamento das desigualdades e exclusões, as quais foram tão caras a elas durante séculos, perduradas na hierarquia social brasileira e aliadas às estruturas que as inferiorizavam pela sua relação direta com trabalhos manuais.

Conclusões

O artigo propõe pensar as práticas interdisciplinares para o Ensino Médio Integrado, a partir da pesquisa feita no Instituto Federal do Pará, na turma de terceiro ano do Ensino Médio, no Curso de Edificações. Foram desenvolvidas sequências didáticas em forma de oficinas e atividades com o intuito

de discutir a temática das mulheres negras e sua relação com o trabalho. Estas atividades foram de suma importância para todos os envolvidos no projeto da pesquisa – alunos, professores, pesquisador (a) – pois proporcionou o conhecimento mais a fundo das relações trabalhistas no Brasil e sua ligação direta com estruturas que também definiram hierarquias sociais, como a raça e gênero. Estas categorias, imbricadas, também demarcavam privilégios, excluía e ainda excluem grande parte da população – negros, mulheres, mulheres negras – que tem relação direta com o trabalho manual.

A partir das discussões e debates em sala, pode-se pensar em meios para ressignificar estas relações, a saber: por meio do olhar positivo para o trabalho, com base no retorno ao seu sentido histórico e ontológico, como realização humana e essencial para a vida. Para tanto deve-se pensar a relação entre o trabalho e as mulheres negras de maneira positiva, como mecanismo de empoderamento e poder, para a busca de novos espaços na sociedade.

Assim, um ensino integrado, que ressignifica as formas de ensinar e aprender a partir de metodologias ativas, consegue caminhar junto às demandas dos alunos pelas diferentes áreas do saber e promover problematizações da realidade a partir da expansão das temáticas do currículo formal.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino Médio (Des) Integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: IFRN, 2013.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Para uma História do Negro no Brasil**. 1988. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon1104317/icon1104317.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres Negras em Movimento**. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18400.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2019.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. “A Gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita”. In: ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: edições Loyola, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./Abr, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>, Acesso em: 23 de agosto 2019.

GOMES, NILMA LINO. “Diversidade étnico racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas”. **RBPAAE**, v. 27, n. 1, p. 109-212, jan./Abr. 2011. Disponível em: www.seer.ufrgs.br. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

GOMES, NILMA LINO. “Relações étnico raciais. Educação e descolonização de currículos”. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/abr. 2012. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2020.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V.2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: **Seminário sobre Ensino Médio**, 2008. Disponível em <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em 15 de junho de 2019.

Relatório de Gestão do Exercício de 2018. Ministério da Educação-MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC. Instituto Federal do Pará – IFPA, Belém, 2019. Disponível em:

<https://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/relatorios-de-gestao/5117-relatorio-de-gestao-ifpa-2018/file>. Acesso em 22 de agosto de 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; DIOGO, Maria Fernanda; SHUCMAN, Lia Vainer. “Entre o não lugar e o protagonismo: articulações teóricas entre trabalho, gênero e raça”. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 1. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17n1/a03v17n1.pdf>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

SANTOS, Geilza da Silva; CANUTO, Ellen Cristina Alves da Silva. A Mulher Negra na Sociedade Brasileira. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. 2017. Disponível: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA5_ID1869_09092017193648.pdf. Acesso em 08 de maio de 2020.

SAVIANI, DERMEVAL. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2019.

SCHUMAHER, Schuma; VILTAL BRASIL, Érico. **Mulheres Negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2006.

THIESEN, Juarez da Silva. “A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem”. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v.13, n.39, pp.545-554, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>. Acesso em 12 junho de 2020.

TRIPP, David. “Pesquisa-ação: uma introdução metodológica”. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em 22 de junho de 2020.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO INSTRUMENTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N° 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues⁸⁸
Cristiane Maria Ribeiro⁸⁹

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar a implementação da Lei n° 10.639/03 por meio de práticas pedagógicas nas escolas de educação básica. Para tanto, fez-se uma busca na base de dados *Scielo* de estudos que apresentam práticas pedagógicas no processo de efetivação do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Conclui-se que as práticas pedagógicas apresentadas contribuem para a implementação da Lei n° 10.639/03, porém há desafios como a formação de professores incipiente que contribuem com o silenciamento e despreparo para a criação de práticas voltadas à efetivação desta legislação.

Introdução

A educação básica é definida no art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como um nível da educação nacional que congrega a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. E o art. 22 estabelece os fins da educação básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p. 17).

Em relação a uma educação que assegure a valorização da diversidade étnico-racial do país, apresenta no Art. 26, § 4º, que o ensino da História do Brasil deverá levar em “conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2017, p. 20). Porém, mesmo com respaldo da legislação, a realidade das escolas apresenta um contexto marcado pelo racismo, preconceito e discriminação, que não somente afeta o desenvolvimento escolar, mas também interfere na formação social dos alunos negros.

Neste contexto, foi promulgada no dia 09 de janeiro de 2003 a Lei n° 10.639 que tem como objetivo determinar a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica, a fim de introduzir nos currículos a abordagem da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, a importância do negro na formação da sociedade nacional, bem como “o resgate de sua contribuição nas áreas social, econômica e política do Brasil” (BRASIL, 2003, p. 1).

Porém esta legislação de fundamental importância não vem sendo implementada por fatores como a falta de material didático e também formação de professores para desenvolverem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) (COELHO, 2013; SILVA; MARQUES, 2015; DIAS, CECATTO, 2015; LÍRIO, 2015; MÜLLER; COELHO, 2013; SILVA; OLIVEIRA, 2015; COSTA; CUSTÓDIO, 2015; ALVES, 2017; EUGÊNIO; SANTANA, 2018).

Neste contexto, busca-se responder ao seguinte questionamento: Como a Lei n° 10.639/03 pode ser implementada por meio de práticas pedagógicas no contexto escolar na educação básica?

Desse modo, o objetivo deste estudo é investigar práticas pedagógicas para a implementação da Lei n° 10.639/03 nas escolas de educação básica. Buscando analisar se estas práticas contribuem para a implementação da lei n° 10.639/03.

Metodologia

Como metodologia para este estudo, foi selecionada a revisão sistemática de literatura. Este processo pode ser comparado a montagem de um quebra-cabeça (PETTICREW; ROBERTS, 2006, p.

⁸⁸ Secretaria da Educação de Goiás; leandra.aparecida@hotmail.com

⁸⁹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí. cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

63), pois nos ajuda a organizar, analisar criticamente e levantar evidências partindo da análise de produções científicas para se ter uma visão do processo de estudos de determinada área de pesquisa.

Os resultados serão analisados com uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa foi feita na base de dados *Scielo*. Para a realização da busca usou-se a opção busca avançada e as palavras (Lei 10.639) AND (práticas). Os critérios para a inclusão na pesquisa foram artigos científicos inseridos nesta base de 2008 a 2021 que relatam a utilização de práticas pedagógicas na educação básica. Desta busca resultaram-se 10 artigos. Na busca de atingir o objetivo desse estudo, foi feita a leitura integral das 10 publicações. Dos 10 artigos, 2 trouxeram reflexões sobre as práticas pedagógicas, não mencionando exemplos, sendo, então, excluídos nos resultados.

Resultados e Discussões

Analisando o que os estudos trazem sobre as práticas pedagógicas na educação básica, observou-se que Pereira *et al.* (2019) desenvolveu uma pesquisa aplicando questionários online com 55 professores de educação física da rede municipal de Fortaleza/CE, atuantes do 6º ao 9º ano, buscando analisar a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08. As práticas mencionadas neste estudo foram atividades com a capoeira, acontecendo nas datas comemorativas. Concluiu-se que a maioria dos professores não sabe do que tratam estas legislações, apontando que é preciso remodelar as práticas pedagógicas, no que tange a temática e dar atenção à formação de professores.

A pesquisa de Motta; Paula, (2019) desenvolvida entre 2014 e 2016 numa creche vinculada a uma instituição federal do Rio de Janeiro, versou sobre os efeitos de uma educação antirracista para a subjetividade das crianças. Na instituição analisada, observou-se a oferta de bonecas negras presentes nos brinquedos da escola, porém sem uma ação para afirmar seu valor e sua beleza, perdendo o sentido antirracista desejado. Ou seja, as questões raciais não estavam sendo tratadas diretamente nas ações pedagógicas observadas na creche, porém não se pode negar o esforço genuíno em acrescentar a temática ao currículo.

Benite *et al.* (2018) relata o resultado da prática “Ensino de Ciências e Identidade Negra: Estudos sobre a Química dos cabelos”. A prática foi desenvolvida em uma turma com 19 estudantes negras/os do ensino médio. Foi feita 1) uma discussão sobre funções do cabelo, como ocorre a descoloração dos fios e os danos causados pela descoloração; 2) Descoloração e Pinturas dos Cabelos, com Análise de dados, discussão e conclusão dos resultados; 3) Estudo e discussão crítica sobre os estereótipos associado aos cabelos crespos. Desse modo, a prática foi exitosa, pois fomentou o diálogo entre as diferenças, questionou discursos que reforçam as discriminações e os estereótipos, tencionou conteúdos preestabelecidos e instituiu processos de constituição de professores/as capazes de (re) criar práticas que articulem os conhecimentos químicos e as africanidades no ensino de Química.

A pesquisa de Silva; Souza (2013) discute as práticas pedagógicas observadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Região Sul do Brasil, a partir de dados coletados para a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003”, a qual foi apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil (GOMES; JESUS, 2013).

O estudo mostra que parte das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola foram articuladas em torno de um projeto “Projeto Etnias”. Neste projeto, foi coletado informações sobre as famílias, as origens das mesmas e de suas matrizes culturais, apresentando resultados interessantes sobre regiões e culturas africanas. Também foi realizada uma exposição em que houve destaque e valorização das culturas e literatura africana e afro-brasileira. Porém, no estudo foi observado que a EMEI reflete integrações parciais, contradições e a complexidade que representa a realidade.

A pesquisa de Souza; Pereira (2013) analisou os embates e sucessos encontrados por estudantes e docentes de escolas públicas no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003, realizada em escolas de quatro Estados da região Nordeste durante a pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003”. As seis escolas pesquisadas desenvolvem atividades voltadas para implementação da Lei 10.639/2003, mas evidenciam modos diferenciados de compreensão do que prevê a legislação, pois algumas criaram disciplinas de História e Cultura Afro-Brasileira e outras desenvolvem projetos destinados à implementação como “Um quê de negritude” e “Mãe África”. Quanto as disciplinas, os professores lamentam que a carga horária destinada à formação para a docência da disciplina não seja suficiente, e quanto aos projetos, não contribuem de forma eficiente no trato com a diferença, nem obtêm êxito na implantação de uma educação antirracista.

As escolas que se destacam na eficiência da implementação da Lei realizam práticas como: produção de livros com personagens negros; confecção de bonecas negras; criação de grupos hip-hop, capoeira, confecção de instrumentos musicais e grafiteagem; gincana sobre assuntos relativos à história e à cultura afro-brasileira; apresentação de coreografias inspiradas nos mitos dos Orixás; exposição sobre os países africanos e suas culturas; pesquisas sobre literatura e arte africanas; palestra sobre as influências de línguas africanas no vocabulário brasileiro; atividades de produção de cremes e xampus para cabelos crespos. Porém é apontado a necessidade de formação de professores para que haja a materialização de práticas pedagógicas mais consistentes em um maior número de escolas.

Em Coelho; Coelho (2013), estudo também realizado para atender a pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei n. 10.639/2003” realizada em âmbito nacional. Observou-se a realização de projetos, os quais possuem pouca relação com o conteúdo formal, baseados nas noções de tolerância, respeito à diferença e à diversidade e realizados no mês de novembro. Foram observadas atividades como: feiras de ciências, poesia, prosa, teatro, dança e pintura, apresentações de pratos típicos e, também, concursos de beleza. A partir da análise de seis escolas, de quatro Estados da Região Norte, observa-se que há pouca formação continuada, para o enfrentamento da questão étnico-racial para minimizar a fragilidade das iniciativas.

Oliveira (2013) analisa as práticas pedagógicas no contexto de uma escola especializada em educação de surdos. Pesquisa realizada em uma escola da Região Sudeste do país, para a pesquisa nacional “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003”. As práticas observadas mostram um conjunto de atividades realizadas em um projeto. Foram realizadas atividades como leitura e a interpretação da história do livro Menina bonita do laço de fita e encenação de uma peça de teatro. Os resultados mostram que o trabalho de implementação da Lei 10.639/2003 se encontra em processo inicial, muitas vezes, marcado por práticas de iniciativa individual. Desse modo, fica evidente a necessidade de inclusão dos professores da educação especial nos cursos de formação na perspectiva da Lei 10.639/2003.

Santana; Luz; Silva (2013) refletem sobre os dilemas e as aporias do processo de implementação da Lei 10.639/2003 reafirmados na pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Perspectiva da Lei 10.639/2003”, envolvendo os Estados de Pernambuco, Paraíba, Alagoas, Piauí e Rio Grande do Norte. Nas seis escolas selecionadas incluídas na pesquisa constatou-se que o processo de institucionalização da Lei 10.639/2003 ainda é frágil, havendo um conjunto significativo de experiências que dependem das iniciativas de professores isolados. Existem várias experiências que se desenvolvem atividades artístico-culturais de dança e música nas escolas. As experiências de implementação da Lei 10.639/2003 desenvolvidas a partir de projetos pedagógicos têm possibilitado o desenvolvimento de novos sentidos para os jovens envolvidos e a reeducação de muitos educadores. Mas os professores afirmam que é necessário aprofundar seus conhecimentos para tratar com mais propriedade os temas desenvolvidos nos projetos.

Conclusões

As práticas analisadas neste estudo mostram que este pode ser um caminho para a verdadeira implementação da Lei, pois estas podem contribuir com a formação social dos alunos, melhorando aspectos como afirmação da identidade, respeito as diferenças, ampliando as relações étnico-raciais. Porém, embates como, iniciativas individuais, carência de material didático, formação de professores, desconhecimento, silenciamento e apagamento das situações de racismo e discriminação impedem a efetivação desta legislação (SOUZA; PEREIRA, 2013; PIRES, SOUZA, 2015).

Os estudos alisados mostram ser necessário garantir a formação continuada de professores para que possam conduzir práticas educativas que rompam com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional (SANTOS; MACHADO, 2008), pois os conhecimentos dos docentes sobre as relações étnico-raciais ainda são superficiais, estereotipados e confusos (GOMES; JESUS, 2013).

Referências Bibliográficas

ALVES, M. M. Lei 10.639/03, formação docente e NEABs: a democratização do currículo como um desafio para a educação brasileira. **Cadernos do Aplicação**, v. 30, p. 33-47, 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília: MEC, 2017.

BENITE, A. M. C.; BASTOS, M. A.; VARGAS, R. N.; FERNANDES, F. S.; FAUSTINO, G. A. A. Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-36, 2018.

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

COSTA, C. S.; CUSTÓDIO, E. S. A Lei nº 10.639/2003 no âmbito escolar: os avanços e entraves do Núcleo Estadual de Educação Étnico Racial no Amapá. **Identidade!** v. 20, n. 1, p. 64-77, 2015.

DIAS, E. C.; CECATTO, A. Entre teoria e prática: a formação docente e a apropriação da Lei 10.639/2003 no cotidiano escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 283-306, jul./dez. 2015.

EUGENIO, B. G.; SANTANA, F. Relações étnico-raciais e o trabalho com a Lei 10.639/03: análise de uma experiência com formação docente. **Ensino & Pesquisa**, [S.l.], 2018. Disponível em <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1102>. Acesso: 02/02/2021.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

LIRIO, C. J. Alegações sobre mídia digital no âmbito da lei federal 10.639/2003, Consciência linguística crítica e formação docente. **Muitas Vozes**, v. 4, n.1, p. 11-25, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, F.; PAULA, C. Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. de N. B. A LEI nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Guarulhos, v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

OLIVEIRA, E. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educ. rev.**, n. 47, p. 85-95, 2013.

PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P.; CARMO, K. T.; SILVA, E. V. M. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 41 n. 4, p. 1-7, 2019.

PETTICREW, M.; ROBERTS, H. **Systematic reviews in the social science: A practical guide**. Malden, MA: Blackwell Publishing. 2006.

PIRES J. V. L.; SOUZA, M. S. Educação física e a aplicação da Lei nº10.639/03: análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 193-204, jan./mar.2015.

SANTANA, M. M.; LUZ, I. M.; SILVA, A. M. M. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 97-110, jan./mar. 2013.

SANTOS, S. Q. S.; MACHADO, V. L. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008.

SILVA, A. C.; OLIVEIRA, P. C. S. Resignificação da identidade negra em uma escola no Distrito de Sopa, Diamantina-MG. **Olh@res**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 258-279, 2015.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVA, W. S.; MARQUES, E. P. S. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. **Horizontes**, [S.l.], v. 33, n. 2, p. 47-56, 2015.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 51-65, jan./mar. 2013.

FORMAÇÃO DOCENTE UMA ESTRATÉGIA À IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO MUNICÍPIO DE BREVES

Sara Cristina da Silva Lobato⁹⁰

Érica vieira da silva⁹¹

Ana Célia Barbosa Guedes⁹²

Claudiane da Silva Ladislau⁹³

Tamires Xavier de Carvalho⁹⁴

Resumo

Este trabalho problematiza o racismo e os impactos causados por ele nos espaços escolares através de formação com docentes das escolas de Educação Básica do município de Breves no Marajó. Dessa forma, a formação buscou proporcionar a criação de diferentes metodologias pedagógicas à implementação da Lei nº 10.639/03, reconhecendo a escola como um espaço de luta contra o racismo e valorização da diversidade e da identidade negra. O trabalho foi realizado a partir dos desenvolvimentos das atividades do Projeto de Extensão “Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para promoção da equidade racial durante a pandemia (Covid 19)”.

PALAVRAS- CHAVE: Antirracista; Educação; Formação. Docentes

Introdução

Este trabalho integra as atividades e pesquisas desenvolvidas no projeto de extensão “Educando pelos rios marajoaras: ações e estratégias para promoção da equidade racial durante a pandemia (Covid 19)” aprovado pelo edital Nº 04/2020 do PROEXTENSÃO do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFPA) em parceria com o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) do IFPA-*Campus* Breves. Entre as diversas problemáticas as relacionadas as questões étnico-raciais são fundamentais para reflexões e debates, sobretudo, por envolver a negação de direitos para uma grande parcela da sociedade brasileira, principalmente, uma educação pública de qualidade e que promova o respeito as diversidades.

Desse modo, é de suma importância a implementação da *Lei 10.639/03*, pois ela torna obrigatório na Educação Básica o ensino de história e cultura afro-brasileira, bem como o respeito à diversidade dos povos que compõe a sociedade brasileira. Além disso, é urgente que as escolas proporcionem uma educação antirracista.

Assim, o objetivo da formação foi propor reflexões, debates de conceitos importantes para uma educação antirracista e práticas pedagógicas que considerem as diversidades étnico-raciais existentes nas escolas e em nossa sociedade. Além de propostas de metodologias inovadoras para discutir a temática racial em sala de aula, pois os espaços escolares podem ser lugares de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação.

O trabalho de combate ao racismo não deve ser de forma pontual, ou seja, desenvolvido apenas no mês de novembro, e sim durante todo o ano letivo. Desse modo, ações e atividades relacionadas ao tema devem ocorrer em todos os bimestres e em todas as disciplinas, bem como o currículo precisa incluir a memória, a história, a cultura e os saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas de forma a positivar esses povos.

⁹⁰ Discente do curso de técnico em agropecuária do IFPA-*Campus* Breves e bolsista do projeto; saramarvete@gmail.com

⁹¹ Discente do curso de licenciatura em educação do campo do IFPA-*Campus* Breves e colaboradora do projeto; ericaevs01@gmail.com

⁹² Docente do IFPA-*Campus* Breves-PA e coordenadora do projeto. anacelia.guedes@ifpa.edu.br

⁹³ Docente do IFPA-*Campus* Breves-PA e colaboradora do projeto; claudiane.ladislau@gmail.com

⁹⁴ Discente do curso de técnico em agropecuária do IFPA -*Campus* Breves e bolsista do projeto; tamitescarvalho@gmail.com

Fundamentação Teórica

Nas últimas décadas os debates e as produções acerca da diversidade socioculturais e da equidade ganham maior relevância nas Ciências Humanas (GOMES, 2012). Nesse contexto, as discussões sobre racismo nas escolas e respeito à pluralidade tiveram destaque no Brasil. Porém, somente a partir da década de 1980 é que observamos algumas mudanças significativas na legislação brasileira, momento em que os movimentos sociais organizados reivindicavam políticas públicas entre elas destaca-se as políticas de Ações Afirmativas para o povo negro e indígena. Entre as mudanças temos as inseridas na Diretrizes para Educação Básica, a exemplo e aprovação a implementação das *Leis 10.639/03* que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica.

No entanto, mesmo com os avanços e implementação de *Leis*, ainda é perceptível o racismo e discriminações que os povos afro-brasileiros enfrentam nas instituições de ensino em todos os níveis de educação. Um dos motivos para que essa situação se perpetue é a falta de materiais didáticos e de capacitação e formação continuada dos(as) docentes(as), pois muitos tiveram toda sua formação a partir do modelo e epistemologias eurocêntricas e isso impede a abordagem da temática racial em sala de aula (BARBOSA, 2019).

É de suma importância que docentes problematizem e debatam a história, a cultura e os saberes de forma positivas em suas aulas, pois de acordo com Munanga (2005) a falta de referência positiva na vida da criança e nos materiais didáticos dificultam a formação de identidades negras, assim chegam à fase adulta, rejeitando sua origem racial o que acarreta sérios prejuízos a sua vida cotidiana.

Metodologia

O percurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica sobre o tema e pesquisa-ação, visando a uma aprendizagem significativa. A pesquisa-ação possibilitou desenvolver as atividades e ao mesmo tempo analisar os resultados delas e assim repensar futuras atividades de formação ofertados aos(as) docentes do município de Breves.

É importante frisar que a observação empírica é fundamental para compreender determinada realidade, especialmente as dificuldades e as estratégias desenvolvidas de combate ao racismo nas escolas. Desse modo, a trajetória deste trabalho iniciou com a análise dos problemas e dificuldades enfrentadas pelos(as) docentes da Educação Básica para desenvolver atividades que atendam a *Lei 10.639/03* nas escolas de Breves.

A formação ocorreu no mês de março de 2021, foram realizadas cinco (5) aulas no formato remoto, as quais foram desenvolvidas de forma síncronas pelo Google Meet. Além disso, foram disponibilizados materiais de apoio como vídeos, artigos científicos e livros em PDF na plataforma Google sala de aula, bem como atividades para os(as) docentes que participaram do curso de formação.

Resultados e Discussões

A formação foi realizada procurando associar a fundamentação teórica e conceitual às experiências dos/as cursistas. Assim, nas aulas 1, 2 e 3 foram problematizados e debatidos os impactos do currículo eurocêntrico, o conceito de racismo, injúria racial e a necessidade de um currículo descolonizado e mais humano. Nas aulas 4 e 5 foram realizadas oficinas práticas com propostas de metodologias pedagógicas para inserção da temática racial em sala de aula. Também foi realizado um diagnóstico participativo para termos informações sobre o que conheciam acerca da temática.

Durante a pesquisa diagnóstica foi possível perceber as dificuldades que os docentes possuem para efetiva implantação da legislação, entre elas destaca-se a falta de materiais didáticos, capacitação e formação continuada

Ao analisar as respostas das atividades devolvidas pelos(as) docentes referentes às cinco aulas executadas, percebemos que é fundamental a aplicação da *Lei 10.639/03* que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana dentro da rede pública e particular, além de capacitação

relacionadas a temática racial como bem destacou a professora Rutinéia Santos da Silva *Daí, afirmo que essa capacitação foi muito necessária, pois a partir dela, muitos docentes poderão criar estratégias para adaptar suas disciplinas ao cumprimento da lei, que será mais exitosa, a partir da formação continuada.*

A professora Terezinha Michelli do Rosário também destacou a importância de capacitação sobre a temática racial para docentes:

[...] a capacitação me fez resgatar dentro de mim a bandeira de luta na qual me propus carregar durante minha vida docente. Sei na pele o quanto uma educação antirracista já me fez falta e hoje a levo como fonte de ferramenta para uma educação de qualidade na formação pedagógica, social e acolhedora para combater essa sociedade racista, homofóbica e sexista (Terezinha Michelli do Rosário, Breves, 2021).

Os relatos acima revelam a importância de capacitação sobre a temática étnico-racial aos docentes do município de Breves, pois muitos tem dificuldades de inserir essa temática em sala de aula porque não tem acesso a materiais didáticos e a capacitação que fomenta inquietações e atitudes para mudanças de postura em sala de aula. A formação realizada junto aos(as) docentes do município de Breves fomentou debates e possibilidades de uma desconstrução e descolonização do currículo escolar, além de uma educação para valorização da identidade negra.

Conclusões

O presente trabalho é fruto da possibilidade de reflexões e debates sobre uma educação antirracista no município de Breves/Marajó e da necessidade de formação/capacitação para docentes que atuam na Educação Básica do referido município. Propor formações e capacitação aos(as) docentes sobre a temática racial são demandas que se fazem urgentes, pois aquelas podem ser um caminho para implementação efetiva da *Lei 10.639/03*. Além de ser um mecanismo indispensável para desconstrução de paradigmas que estigmatizam o(a) negro(a), e para uma educação antirracista que traga para sala de aula conhecimento relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ricardo Tadeu. Educação antirracista nos quinze anos da lei 10.639/03: interfaces, memórias e experiências educativas de afrodescendentes em Pirapora-MG. In: **Revista Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – Nº 15 – Ano VIII – 2019. Pp. 1-28.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**. v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

MUNANGA. Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Viturino Diana. Educação Anti-Racista: Caminho Para A Formação Identitária De Estudantes Negros. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E RELAÇÕES INTERÉTNICAS, 05 06 e 07., Sergipe. **Anais...** Sergipe. Universidade Federal De Sergipe São Cristóvão, 2009.

A METODOLOGIA DA INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: AUTONOMIA INTELECTUAL E EXERCÍCIO CIENTÍFICO

Tatianne Feitosa Soares⁹⁵

Haroldo de Vasconcelos Bentes⁹⁶

Resumo

Este artigo objetiva analisar as respostas dos alunos pesquisados no Ensino Médio Integrado no IFPA Campus Belém, 2º. Ano do curso de mineração, inseridos nas etapas de iniciação científica, na disciplina Filosofia III, período 2020/2, no limiar do perfil aluno-pesquisador. Assim, a proposta metodológico-científica articulou-se didática e interdisciplinarmente com os temas filosóficos da disciplina e as bases científicas do método da Ciência, a partir da questão problema: a iniciação científica potencializa autonomia intelectual e domínios científicos? Como aportes neste contexto, os fundamentos pedagógicos e científicos do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A investigação instrumentalizou questionário *online* com os sujeitos alunos, visando à compreensão do real impacto da articulação da iniciação científica na rotina escolar e na formação técnico-científica dos alunos na última etapa da Educação Básica. Na avaliação dos alunos envolvidos, o processo despertou o entusiasmo a novos aprendizados e, à maioria deles, afirmou que a iniciação científica, quando bem planejada e liderada por professores-orientadores comprometidos, forja visão positiva ao ensino superior e desenvolve habilidades comportamentais e científicas relevantes ao exercício da vida profissional e social.

Introdução

Criado pela Lei n°. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, mais conhecido como Instituto Federal do Pará (IFPA), com sede em Belém, é uma Instituição multicampi e pluricurricular, possuindo como objetivo, dentre outros, realizar pesquisas aplicadas e estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. (IFPA, 2016)

Em vista do alcance desse objetivo e ao longo da trajetória dos Institutos Federais, a busca pela articulação do trabalho, enquanto princípio educativo e da pesquisa, enquanto princípio pedagógico, sempre foram desafios presentes na estruturação curricular, especialmente a nível de Educação Básica, última fase.

Segundo os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade, constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais,

É necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, 2013, p. 165).

Na realidade do Ensino Médio a prática e o despertar para a pesquisa torna-se um forte contributo para que o sujeito-pesquisador, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. (Ibidem, p. 166).

Nessa perspectiva, o artigo ao analisa as respostas dos alunos pesquisadores no Ensino Médio Integrado no IFPA Campus Belém, 2º. Ano do curso de mineração, inseridos nas etapas de Iniciação Científica (IC), na disciplina Filosofia III, período 2020/2, no limiar do perfil do aluno-pesquisador. Assim, a proposta metodológico-científica articulou didática e interdisciplinarmente, os temas filosóficos da disciplina às bases científicas do método da Ciência, sob as diretrizes pedagógico-

⁹⁵ Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), PROFEPT, tatiannesoares@gmail.com

⁹⁶ Instituto Federal de Educação do Pará (IFPA), Campus Belém. haroldobentes@gmail.com

científicas do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, no experimento com a IC, como parte da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), nível de mestrado, sob o tema “Contribuições da Iniciação Científica aos alunos do Ensino Médio Integrado do IFPA, Campus Belém”, com previsão de conclusão para agosto de 2021.

Nesse contexto maior, esta pesquisa por recorte mostrou-se socialmente relevante uma vez que apontou para a possibilidade de emancipação dos estudantes, pois através do pensamento científico, há também o despertar crítico de novos olhares e concepções, assim como a busca por soluções. E em foco, o trabalho com princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico trazem bases científicas educativas que fomentam benefícios aos sujeitos envolvidos diretamente (alunos), e indiretamente, à sociedade em geral, no âmbito de suas demandas. Para Martins (2009, p. 39), essa associação possibilita que o aluno deixe de ser “[...] ouvinte repetidor de conteúdos e passe a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fatos estudados”.

Fundamentação Teórica

O objetivo geral da IC para o Ensino Médio, segundo o CNPq (RN 017/2006), é “fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, e desenvolver atitudes, habilidades e valores necessários à educação científica e tecnológica dos estudantes”.

Muitos autores defendem que os participantes da IC apresentam melhores coeficientes de rendimento acadêmico (LEITÃO FILHO, 1996; CABERLON, 2003; AGUIAR, 1997; BRIDI, 2004; BREGLIA, 2002; PIRES, 2002); desenvolvem valores como a inovação, a experimentação e a criticidade em relação à produção de conhecimentos e suas aplicações.

A formação precoce de cientistas, discutida por Neves (2001), Souza (2005) e Filipeckiet al. (2010), não é objetivo afirmado explicitamente pela IC no Nível Médio. Muito além de criar recursos humanos para a pesquisa, Pavão (2005, p. 8) diz que a centralidade da educação científica é “Formar cientistas sim, mas o propósito educacional, antes de tudo, deve contemplar a formação de cidadãos, indivíduos aptos a tomar decisões e a estabelecer os julgamentos sociais necessários ao século 21”.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender que a busca por essa “formação de cidadãos” requer políticas e estratégias que vão além de um currículo comum. É necessário, segundo Kuenzer, “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura”. (2002, p. 43-44)

Assim, para a formação desses estudantes numa perspectiva integral e integradora, Kuenzer reitera que são necessárias “mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural”. (Ibidem, p. 43)

Percebe-se, então, que a IC se mostra um forte e importante instrumento para a emancipação de sujeitos. Para Bentes e Coimbra (2015, p.2):

A iniciação científica no Ensino Médio Integrado pode contribuir para desenvolver nos sujeitos cognoscentes, o espírito e as atitudes de cidadãos autônomos e conscientes das realidades brasileira e global, via escolarização, elevando os níveis de informação e conhecimentos disponíveis sobre ciências, tecnologias e outras dimensões dos saberes da vida prática.

Em vista disso, é inteligível que a inserção de jovens e adolescentes do ensino médio na IC mostra-se uma estratégia eficaz de se obter êxito em seus processos formativos.

Metodologia

O estudo caracterizou-se como um estudo de caso, pois, de acordo com Merriam (1988 cit. por Oliveira-Formosinho, 2002b, p.92), esse tipo de estudo é um “exame de um fenômeno específico, seja ele um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, um grupo social”.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário que, no entendimento de Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Seguindo os protocolos da ética em pesquisa, buscaram-se informações sobre as percepções de alunos de 2º ano do ensino médio quanto à experiência em Iniciação Científica.

O questionário online foi encaminhado no ato de encerramento da disciplina ofertada remotamente, em virtude da pandemia do novo coronavírus. Dos 19 participantes do projeto na disciplina, 13 responderam a questões abertas e fechadas e apresentaram suas percepções quanto à experiência vivida no âmbito da Iniciação Científica.

Resultados e Discussões: autonomia intelectual e exercício científico

As perguntas abertas e fechadas, bem como as respostas, foram organizadas nas tabelas e nuvem de palavras a seguir:

Os discentes foram questionados abertamente sobre a contribuição da experiência em IC para seu crescimento escolar e pessoal. As respostas foram organizadas através plataforma online *Wordclouds* e os resultados apresentados em forma de nuvem de palavras.

As palavras retratadas na Figura 1 exibem as percepções dos atores sobre a contribuição da IC para seu crescimento escolar e pessoal. As palavras com maior destaque foram as mais repetidas pelos respondentes ao descreverem os ganhos adquiridos com a experiência:

Figura 1 - Percepções dos discentes sobre a contribuição da IC para seu crescimento escolar e pessoal.



O respondente “A” escreveu que a participação na IC permitiu mudanças em algumas atitudes e pensamentos que teve a partir das pesquisas e dos novos conhecimentos; o respondente “B” considera que a experiência o fez desenvolver habilidades e uma visão mais crítica das coisas, além de incentivar melhorias na escrita.

Além do papel de incentivador na inserção do estudante na IC, cabe também ao professor criar possibilidades e instigar esse aluno ao “querer saber”, a explorar os novos saberes e a contribuir para a construção dessas novas descobertas.




Sobre essa autonomia e construção do conhecimento, Ramos (2002, p. 37) afirma que pesquisar envolve “cada um participar ativamente da construção do seu conhecimento e da construção do conhecimento daqueles com os quais convive no mesmo processo educativo”.

Questionados sobre as maiores dificuldades encontradas nessa experiência, a maioria dos alunos respondentes afirmou ser complexo o desenvolvimento das atividades típicas da iniciação científica (Tabela 1). Nesse ponto, é importante mencionar que fatores econômicos, culturais e sociais do aluno, influenciam diretamente não só o pleno desenvolvimento das atividades de pesquisa, mas a própria

permanência do estudante no Programa, especialmente quando as atividades são desenvolvidas sem auxílio financeiro. Segundo Kuenzer (1989, p. 25), torna-se “premente a necessidade de democratizar o saber científico, tecnológico e histórico-crítico, em função da crescente cientificação da vida social e produtiva, desde que se pretenda resgatar o trabalhador em sua função de sujeito da história”.

Outra dificuldade citada foi a de conciliação entre as atividades regulares do curso do EMI com as demandas da IC. Esse é um preocupante fator que, somado à dificuldade acima descrita, produz desistências e falta de interesse.





Tabela 1 - Dificuldades encontradas: Qual a MAIOR dificuldade enfrentada no desenvolvimento de suas atividades como bolsista/voluntário de Iniciação Científica?

Alternativas	Total de respondentes	%
Relacionamento com o(a) orientador(a)	1 	8%
Conciliar as atividades de Iniciação Científica com a rotina escolar	3 	23%
Complexidade das atividades típicas da Iniciação Científica	9 	69%

Fonte: Organizado pela autora, com base no questionário aplicado.

No que diz respeito à influência do Programa de IC nas escolhas futuras dos sujeitos participantes, grande parte dos alunos respondentes, afirmaram que a experiência influenciará nas escolhas profissionais e/ou acadêmicas, conforme Tabela 2, abaixo:

Tabela 2 - Influência na escolha acadêmico-profissional: Sua experiência na iniciação científica deve influenciar na sua escolha acadêmico-profissional?

Alternativas	Total de respondentes	%
Sim. Pretendo entrar na universidade e continuar nessa área de pesquisa.	1 	8%
Não. A experiência no PIBIC-EM não influencia na minha escolha acadêmico-profissional.	1 	8%
Pretendo entrar na Universidade, mas não seguirei essa área de pesquisa.	3 	23%
Sim. Desejo seguir uma carreira profissional onde aplique os conhecimentos adquiridos na pesquisa que desenvolvo.	8 	61%

Fonte: Organizado pela autora, com base no questionário aplicado.

Conclusões

Investir na pesquisa científica ainda na Educação Básica promove uma formação mais ampla e favorece aspectos importantes para o desenvolvimento dos estudantes. A experiência, se bem incentivada e direcionada, possibilita ao aluno desenvolver maior senso crítico, desenvoltura, criatividade, autonomia, dentre outros pontos importantes para sua formação integral.

Reforçado pela análise das respostas dos alunos de 2º ano, respondentes da pesquisa, entendemos que a IC é uma forte incentivadora de novas possibilidades e perspectivas educacionais-profissionais para o jovem pesquisador, trazendo a ele um diferencial propulsor que o tira da zona de conforto e o leva a zona de confronto de novas ideias e ideais.

Referências Bibliográficas

BENTES, Haroldo de Vasconcelos; COIMBRA, Fernanda Cristina. Filosofia E Trabalho: Uma Reflexão no Limiar da Sobrevivência e da Liberdade No Contexto Da Iniciação Científica. In: **III Colóquio Nacional. Eixo Temático II – Práticas integradoras em educação profissional**, Natal: IFRN, 2015, p.2. ISSN: 2358-1190

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). 2016. **Normas e apresentações do PIBIC-EM**. Disponível em: <<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-ict/pibic-em/>> Acesso em 21/01/2021.

DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 12 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2006.

FILIPECKI, A., Barros, S. S. & Elia, M. F. (2006). A visão dos pesquisadores-orientadores de um programa de vocação científica sobre a iniciação científica de estudantes de ensino médio. **Ciência & Educação**, 1(2) 199-217.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p 128.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesquisa**, São Paulo: 1989.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009.

NEVES, R. M. C. Lições da iniciação científica ou a pedagogia do laboratório. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos**, VII(3), 2001, pp. 71-97.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Um capítulo metodológico: os estudos de caso. In J. OLIVEIRA-FORMOSINHO & T. M. KISHIMOTO (Eds.), **Formação em Contexto: Uma estratégia de integração** (p. 92). São Paulo: Thomson. 2002.

RAMOS, M. G. Educar pela pesquisa é educar para a argumentação. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em Sala de Aula: Tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 37.

Resolução Nº 148/2016-CONSUP DE 08 DE SETEMBRO DE 2016.

SOUZA, M. L. M. Reflexões sobre um Programa de Iniciação Científica para o Ensino Médio. [Abstract]. **Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. 2005.

EDUCAÇÃO FÍSICA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO

Elizabel Martins Pantoja⁹⁷
Haroldo de Vasconcelos Bentes⁹⁸

Resumo

O tema deste trabalho, as práticas pedagógicas de Educação Física no âmbito das relações Étnico-Raciais no Ensino Médio, modalidades públicas, regular e profissional na rede estadual e integrado na rede federal, tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores de educação física relacionadas às questões étnico-raciais, modalidades ensino médio, na educação regular, profissional e tecnológica. Metodologicamente será utilizada uma abordagem qualitativa e a efetivação de uma Pesquisa-ação, com professores de Educação Física e alunos de turmas destas modalidades tendo como principais técnicas de pesquisa grupos focais e entrevista semiestruturada. A análise dos dados será feita de forma comparativa com o intuito de buscar por meio de um processo de triangulação de informações subsídios para reflexões sobre as bases estruturais das diferentes fontes. Por conseguinte, tem-se como problema de pesquisa: como os professores de Educação Física articulam os temas da educação étnico-racial no âmbito do ensino médio, rede estadual e federal, na cidade de Cametá-Pa? A partir disso vislumbrar-se-á a construção de um corpo teórico, visando a produzir um produto educacional que possa fomentar o diálogo entre as diversas culturas juvenis e enriquecer seus espaços de aprendizagem na formação de alunos cidadãos e trabalhadores conscientes.

Palavras-Chave: Educação Física. Relações étnico-raciais. Ensino médio.

Introdução

Ao trazer à luz a temática étnico-racial e a Educação Física (EF), considera-se que um importante espaço se abre no sentido da reflexão e da busca por um fazer docente comprometido com a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho busca responder: como os professores de Educação Física articulam os temas da educação étnico-racial no âmbito do ensino médio, rede estadual e federal, na cidade de Cametá-Pa? Ao abordar tal problema, espera-se buscar elementos para uma educação contra-hegêmica, antirracista e de valorização da diversidade primando por uma formação omnilateral do educando.

Considera-se que as relações étnico-raciais precisam ser discutidas e aprofundadas no cerne da formação dos alunos. Na direção de contribuir com esses avanços, esse estudo vem sendo elaborado no Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), objetivando investigar as práticas pedagógicas de professores de EF relacionadas às questões étnico-raciais, modalidade Ensino Médio. Como critério obrigatório deste mestrado, de acordo com sua regulamentação, serão produzidos um artigo acadêmico e um produto educacional, este último em formato de um *Site* interativo com sugestões didáticas e crítico-reflexivas, configurando-se enquanto um espaço digital para acesso e compartilhamento sobre a temática étnico-racial no âmbito das práticas pedagógicas na Educação Física.

Fundamentação Teórica

Durante muito tempo, a EF foi abordada nas escolas a partir de uma perspectiva estreitamente ligada ao caráter biológico, voltado quase que exclusivamente para a aptidão física, mas que, em um dado momento começou a ser discutida a partir de uma visão mais crítica. Ressalta-se que os elementos advindos da perspectiva de teorias críticas e pós-críticas apresentam-se nesse estudo em um movimento dialógico na medida em que se busca a reflexão de uma EF escolar anti-hegêmica e de valorização da diversidade.

⁹⁷ Instituto Federal do Pará/Campus Belém; elizabel_pantoja@yahoo.com.br

⁹⁸ Instituto Federal do Pará/Campus Belém; haroldobentes@gmail.com

Nesse contexto, entende-se a importância das legislações sobre a temática, uma vez que, estão – ou deveriam estar – ligados às práticas pedagógicas dos professores, configurando-se decisivos à construção daquilo que é trabalhado efetivamente no cotidiano escolar. Com a promulgação da lei 10.639/2003⁹⁹ e sua alteração posterior pela Lei 11.645/08, foram definidas a Resolução CNE/CP 1/2004, e o Plano Nacional de Implementação dessas Diretrizes, passou-se a ter um conjunto de aparatos legais que visam à implementação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas. Esse aparato legal evoca de forma mais veemente a importância dos temas relacionados à questão Étnico-Racial na medida em que segundo Silva e Coelho (2013) permitirão a incidência de práticas docentes pedagógicas nas escolas básicas, bem como representações por meio das quais se compreende o sentido da diferença racial no Brasil, uma diferença que nasce nas relações cotidianas e chega às escolas de forma “naturalizada”, porém, não contraditória e por isso mesmo de suma importância.

As diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais chamam atenção para as Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações, destacando que elas “precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais (...) recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais”. (BRASIL, 2004, p.17). Ao se refletir essas implicações para alunos pertencentes à educação profissional e tecnológica e que constituirão a massa de trabalhadores, concorda-se com a ideia de Santos & Machado (2008) ao afirmarem que ao discutirmos as relações étnico-raciais na escola, deveríamos fazê-lo através de padrões éticos reconhecidos pela classe trabalhadora, no entanto esses padrões são tratados abstratamente, ou seja, subtraídos das condições da realidade e dos fatores econômicos, sociais e políticos. As consequências negativas desse quadro apresentam-se na medida em que, o professor ao demonstrar tais padrões de comportamento (conformismo ou mudança, de crítica ou de aceitação) como aceitáveis ou não, influencia decisivamente para sua incorporação pelos alunos.

Metodologia

A pesquisa será realizada a partir de uma abordagem qualitativa, pois Segundo Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Será realizada uma Pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados contemplam o atual quadro pandêmico covid-19 que se impõe à Educação e à Sociedade global em geral, e se configuram a partir de uma perspectiva virtual. Serão realizados grupos focais com professores e alunos sujeitos da pesquisa (remotamente). Pretende-se realizar também entrevistas semiestruturadas remotamente com professores. Os locais de realização da pesquisa serão o Instituto Federal do Pará (IFPA), a Escola Tecnológica Estadual, e uma Escola da rede Estadual de educação (SEDUC), todos localizados na cidade de Cametá/Pa. Os sujeitos da pesquisa serão professores de EF e alunos dessas instituições.

A partir dos achados desta pesquisa e da análise desenvolvida será elaborado um artigo final e aplicado um produto educacional no formato de um *Site* que possa se configurar enquanto um espaço digital para acesso e compartilhamento sobre assuntos relacionados à temática étnico-racial. Pretende-se que nesse site sejam disponibilizados materiais (Links, acervo de referências bibliográficas, Vídeos, Imagens,) que possam auxiliar o professor de EF na sua prática pedagógica. Para além da característica de repositório, vislumbra-se a necessidade de fomentar também esse *site* como um espaço de interação entre professores, alunos e demais interessados sobre o tema tendo em vista o compartilhamento de experiências de práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

Resultados e Discussões

A partir do estudo dos vários documentos oficiais encontramos indícios que contribuem para nortear as práticas pedagógicas no âmbito das relações étnico-raciais no Ensino Médio. No Plano

⁹⁹Que altera os artigos 26-A e 79-B da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, por exemplo, é possível identificar uma menção específica sobre a educação profissional e tecnológica, ressaltando um aspecto fundamental que é a formação adequada de profissionais para o trabalho com a temática Étnico-Racial. Sobre esse aspecto, Wilma Coelho (2006) afirma haver um déficit ou a não contemplação da referida temática nos cursos de formação de educadores o que dificulta a introdução da questão racial no âmbito escolar.

Os apontamentos sobre as limitações da formação profissional, assim como de outros elementos sobre a temática Étnico-Racial, apontam para uma dificuldade em efetivar na prática o que já é proposto no âmbito legal. Em estudo sobre a institucionalização da lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, Fonseca e Rocha (2019) utilizaram critérios das ações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, apresentando um resultado “preocupante, pois o primeiro elemento que chama a atenção (...) é a ausência de qualquer referência sobre a temática relativa à Lei nº. 10.639/03 nos documentos de dezoito das trinta e sete instituições analisadas”. (2019, P. 09). Os resultados desse estudo sugerem que é necessário, assim como apontam os documentos oficiais acerca da temática, que sejam adotadas políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Corroborando com as ideias acima, Frigoto (2001), ao destacar aspectos centrais que caracterizam um projeto de Educação Profissional centrado numa perspectiva emancipadora revela que no campo educativo, é necessário reiterar, sem constrangimento, a concepção de uma educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano.

Tendo em vista as premissas discutidas, admite-se que a educação para relações étnico-raciais pode ser entendida como um caminho contundente para a efetivação dessa educação. A atenção às questões étnico-raciais na prática pedagógica, especialmente na EF, pode ser considerada como um mecanismo capaz de proporcionar a docentes e discentes, um olhar diferenciado sobre si mesmo e seus semelhantes, promovendo a valorização e o reconhecimento da diversidade no âmbito escolar. No movimento de construção deste trabalho, especialmente a partir da elaboração e validação do Site sobre EF e as Relações étnico-Raciais vislumbra-se uma oportunidade de continuar o enfrentamento no âmbito da Educação, no sentido de minimizar os processos discriminatórios contra a pessoa negra, e para tal, elevando a prática pedagógica comprometida com objetivos que vão para além dos conteúdos a serem ensinados.

Conclusões

Trazer a prática pedagógica dos professores de EF neste estudo é reconhecer uma legitimidade pedagógica que vai além da visão tradicional desta disciplina. É reconhecer a complexidade de um componente curricular que pode e deve ir além de uma prática física superficial e mecânica. O foco nos sujeitos, professores e alunos do Ensino Médio, surge na direção de melhorar a prática docente dos professores e, ao mesmo tempo, potencializar a melhor formação-profissionalização possível, o protagonismo juvenil e sua inserção qualificada, e mais equânime nos espaços sociais e produtivos. É dessa forma que este estudo encontra sua maior expressividade, fomentando discussões e reflexões sobre a diversidade no âmbito da educação para as relações étnico-raciais nas aulas de EF e buscando oferecer subsídios para uma prática pedagógica que atenda às necessidades contemporâneas na formação para o exercício da cidadania.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/ME, 2004.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e Diferença na Escola: um desafio à formação de professores. **Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN**. Natal. V.7, n.2, p. 303-309. Jul/dez.2006.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. O Processo de Institucionalização da Lei Nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Educ. rev.** vol.35 Belo Horizonte 2019. EpubNov 25, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698187074>. Acesso em: 11 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SANTOS. Sônia Querino dos Santos e; MACHADO. Vera Lúcia de Carvalho Machado. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 95-112, jan./mar. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000100007. Acesso em: 11 jan. 2019.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Os enunciados nos documentos legais: A representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial. **Revista Teias** v. 14 • n. 34 • 112-138 • (2013). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24351>. Acesso em: 10 de ago de 2020.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

A CIÊNCIA NO CONTINENTE AFRICANO E SUA NÃO REPERCUSSÃO NA CIÊNCIA MUNDIAL

Luana Christini Pinto Faria¹⁰⁰
Marcos Mateus Rodrigues da Silva¹⁰¹
Gabriel Luiz De Souza Santos¹⁰²
Laurenir Santos Peniche¹⁰³

Resumo

Este Trabalho visa a dar visibilidade às pesquisas realizadas no continente africano, por africanos e suas contribuições para evolução da ciência mundial. No sentido de contrapor o imaginário eurocêntrico impregnado na cultural acadêmica mundial, fazendo relação das descobertas e suas aplicações no Brasil e no mundo. Tendo como principal objetivo lançar um novo olhar sobre o continente africano, valorizando as contribuições desses cientistas, africanos e sul-americanos, para a solução dos principais problemas levantados neste trabalho e contribuindo para o rompimento do ciclo racismo estrutural.

Introdução

Diante de inumeráveis levantes que buscavam deslegitimar a importância do continente africano para o processo civilizatório, este trabalho inicia sua jornada na atuação de cientistas eurocêntricos, que atuavam na defesa da supremacia branca e no processo de invisibilidade dos territórios e dos povos africanos, pois acreditava-se que não se podia produzir conhecimento e ciência ou que nada de bom poderia surgir de lá. A pesquisa contrapõe o pensamento desses personagens que são até hoje utilizadas no fazer científico. No entanto, o texto discorre sobre as contribuições para a ciência mundial oriundas da África e tornando as acessíveis para conhecimento geral e como elas podem ser usadas para resolução de problemas no Brasil e no mundo.

Os exemplos dessas descobertas podem ser percebidos nas contribuições do laboratório de rádio carbono que demonstrou através da verificação da quantidade de melanina nas múmias egípcias comprovando a negritude e refutando a inexistência de uma África branca como postulavam os intelectuais europeus.

A necessidade de romper com racismo e o ciclo de invisibilidade passa pela seleção de exemplos que trazem a aplicação dessa premissa de romper com o eurocentrismo na educação, portanto o papel da educação básica nesse processo é fundamental. Um exemplo dessa inversão de prioridades é observado no caso da professora que tomou para si a iniciativa de ensinar matemática por meio da cultura e da história africana, com o projeto que denominou “África, berço da matemática”, onde utiliza de elementos africanos para construção dos conceitos matemáticos.

Outra forma de visibilizar a contribuição científica do continente africano é a descoberta do sabonete FASO que pode ser muito eficaz no combate à malária, uma doença endêmica que assola a África e o Brasil.

Fundamentação Teórica

A abordagem adotada neste trabalho tem como premissa a construção da invisibilidade do negro no caso brasileiro, fazendo relação da cor e raça na sociabilidade brasileira. E na correlação do preterimento dos cientistas africanos e afro-brasileiro em relação aos europeus, como um problema relacionado ao racismo estrutural presente em nossa sociedade.

¹⁰⁰ Graduanda em Licenciatura em Física, IFPA – Campus Belém; luuhfaria73@gmail.com

¹⁰¹ Graduando em Licenciatura em Física, IFPA – Campus Belém; mateus.rodrigues17039@gmail.com

¹⁰² Graduando em Licenciatura em Física, IFPA – Campus Belém; gabrielkaos1@gmail.com

¹⁰³ Professora Coordenadora e orientadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro, IFPA Campus Belém. laurenir.peniche@ifpa.edu.br

Metodologia

Devido à amplitude do tema abordado, fez-se necessário adotar o estudo de 3 casos no qual contribuíram para a compreensão dos objetivos traçados neste trabalho. Desses casos foi dado ênfase às pesquisas e projetos que de alguma forma ajudam a buscar resoluções para problemas que continuam a assolar a sociedade. A contraposição ao pensamento hegemônico adotada teve a intenção de promover uma inversão de prioridades, tangenciando a contribuição de pesquisadores africanos e brasileiros, afim de romper com ciclo do racismo.

Resultados e Discussões

A discussão entre o filósofo Emanuel Kant e história da África, onde o filósofo afirma que no continente africano não poderia surgir contribuições para a ciência. Os três casos de projetos bem sucedidos dialogam no sentido de refutar essa afirmação e contribuir para a construção do imaginário social livre do racismo.

Conclusões

Portanto, apesar da baixa visibilidade das pesquisas de africanos e afro brasileiros, é necessário lançar um novo olhar sobre a história da África e romper com os estigmas que foram atribuídos ao continente pelo eurocentrismo. A importância da África para o mundo com sua riqueza cultural, filosofias, crenças e tudo que podemos aprender estudando esse território.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** 1. Ed. São Paulo: Letramento, 2018.
- DIOP, C. A. A origem dos antigos egípcios. IN: MOKHTAR, G. (Org). **História Geral da África: A África antiga.** São Paulo: Ática/ UNESCO, 1983. Cap. I, 39- 70.
- <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-14-12-2011> ACESSO ÀS 23:00 DIA 15/04/2021.
- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0002-05912012000100010 ACESSO ÀS 13:00 DIA 06/04/2021.
- <https://educacaointegral.org.br/experiencias/professora-usa-cultura-africana-para-ensinar-matematica> ACESSO ÀS 18:00 DIA 15/04/2021.
- <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/12/23-cientistas-negros-que-voce-precisa-conhecer.html> ACESSO ÀS 10:00 DIA 06/04/2021.
- <https://www.geledes.org.br/negros-na-ciencia-e-na-tecnologia/> ACESSO ÀS 21:00 DIA 15/04/2021.
- https://www.geledes.org.br/tag/cientistas-negros/?noamp=available&gclid=Cj0KCQjwppSEBhCGARIsANIs4p7CUzXJWyeu7ikLqOozJ9itBgHmIuMqbVimad8BbxcYzMDg_1UIT8waAlmBEALw_wcB ACESSO ÀS 02:00 DIA 16/04/2021.
- MACHADO, C.; LORAS, A. **Ciência tecnologia e inovação africana e afrodescendente.** Books, e-book, 2014.
- NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado.** São Paulo: Perspectivas. 2016.
- SAMPAIO, Patrícia M. (org.). **O fim do silêncio – presença negra na Amazônia.** Belém: Açáí/ CNPq, 2011. 298 p.
- VAZ, L. **Palmares para além do novembro negro.** Publicado na Flor de Dendê em 2017. Acessado em 2018-08-14 <http://flordedende.com.br/palmares-para-alem-do-novembro-negro/>

GT 5:

Tecnologias

Educaacionais

e

Afrofuturismo

Coordenação:

- Profª Ma. Helena do Socorro Campos da Rocha | IFPA
- Profº Me. Ivo José Paes e Silva | IFPA
- Profª Drª Solange Maria Vinagre Corrêa | IFPA

TECNOLOGIA EDUCACIONAL AFROTERRITORIALIDADE

Ana Carolina dos Santos Dias¹⁰⁴

Fagner Silva da Costa Junior¹⁰⁵

Geovana do Rosario Silva¹⁰⁶

Jeniffer Andreissy Alves Souza¹⁰⁷

Matheus Carvalho de Abreu Rodrigues¹⁰⁸

Helena do Socorro Campus da Rocha¹⁰⁹

Resumo

A tecnologia educacional afroterritorialidade é uma ferramenta que auxilia no processo de ensino e aprendizagem na qual aborda principalmente uma perspectiva da aplicabilidade do afrofuturismo na Educação através de suas principais características: ancestralidade, tecnologia, autonomia e futuro possível e a A temática da tecnologia educacional denominada “Afroterritorialidade” advém da necessidade de compreender as múltiplas relações materiais e imateriais existentes na formação territorial de um país e/ou continente, em vista da perspectiva da territorialidade, isto é, o reconhecimento simultâneo das características fundamentais do processo de apropriação, dominação e produção do território. Assim, a tecnologia é uma forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem da realidade concreta dos alunos, configura-se como condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das atividades a desenvolver na sala de aula.

Introdução

A tecnologia educacional foi desenvolvida por alunos do curso de licenciatura em geografia, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará, e faz parte da avaliação da disciplina “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, ministrada pela docente Helena Rocha. Além disso, tem como base teórica a obra “Território e Territorialidade” do Geógrafo e Dr. Manuel Aurelio Saquet, tendo em vista que reconhece simultaneamente as características fundamentais do processo de apropriação, dominação e produção do território, por meio das relações de poder, identidade simbólicas-culturais, as contradições, as desigualdades, as diferenças, as mudanças, as permanências, as redes de circulação, de comunicação e a natureza interior e exterior ao homem. Além disso, no desenvolvimento da tecnologia o movimento afrofuturista foi essencial, pois o Afrofuturismo na perspectiva de uma Educação antirracista enquanto uma atitude, uma postura construída cotidianamente pelos atores envolvidos no processo educacional possibilitada por suas quatro características: ancestralidade, tecnologia, autonomia/empoderamento e futuro possível (ROCHA, 2020).

A Tecnologia Educacional “Afroterritorialidade”, aborda o conteúdo “Território e Territorialidade”, para alunos do 3º ano do ensino médio, e tem como objetivo fazer com que os estudantes entendam e percebam os aspectos culturais, econômicos, políticos e históricos do continente africano nos outros continentes e como esses continentes se relacionam com a África. A presente Tecnologia é composta por um tabuleiro, tendo como design os continentes e representações da cultura africana, 53 cartas de perguntas, 20 cartas de ações, 6 cartas objetivos, uma roleta, um dado e 5 pinos. A construção da tecnologia e do manual foi dividido em 2 partes, sendo a primeira referente ao “Referencial Teórico Para Construir Uma Tecnologia Educacional Em ERER”, subdividida em 5 partes (termos comumente usados em ERER; Correntes históricas da África; Afrofuturismo; Tecnologia Educacional e Temática do Grupo). A segunda parte refere-se à Metodologia e é subdividida em 7

¹⁰⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; kadiazys@gmail.com

¹⁰⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; fagner0643@gmail.com

¹⁰⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; geovanarosario96@gmail.com

¹⁰⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; jenifferandreissy1@gmail.com

¹⁰⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; carvalhorodrigues1997@gmail.com

¹⁰⁹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; Professora Orientadora. rochah23@gmail.com

partes, sendo elas: Contextualização do indivíduo; Fluxograma da tecnologia; Os materiais; A tecnologia educacional Afroterritorialidade; Regras; Os pré – testes; O Teste.

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica foi sendo desenvolvida durante a disciplina em correlação do planejamento da professora a com turma, visto que a tecnologia é materializada apenas após toda a sua revisão teórica e metodológica, pois isso advém de identificar de ter uma preocupação com o processo e não com o resultado. A partir disso, nossa fundamentação teórica são: Bases legais de EREER; Termos Usados em EREER; Correntes históricas acerca da África; Afrofuturismo; Tecnologia Educacional; Território e territorialidade do continente africano.

A bases Legais de EREER é um conjunto de elementos sociais , culturais e políticos , isto é, marcos teórico e conceituas que propuseram a criação de leis para o estabelecimento da educação das relações étnico-raciais para a formação dos professores. Assim, durante a pesquisa foram analisadas algumas das principais para essa luta , de modo geral, destaca-se que em 2009 foi implementado um conjunto de objetivos do Plano Nacional de políticas de promoção da igualdade racial (PLANAPIR) dividem-se em eixos diversos na sociedade. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a Lei nº 9.394, de 20 de 1996 na qual propagar em estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Ademais, identifica-se um conjunto de leis nas quais disseminaram o ideal do fim da escravidão do povo negro no Brasil, por exemplo Lei do ventre livre (1871) e a lei áurea (1888).

Os termos usados em EREER foram estudados partir da leitura de Gomes (2005) e Montagner et al (2010), tratam-se de conceituar os termos técnicos como: Raça, Etnia, Etnocentrismo, Racismo, Injúria Racial, Discriminação Racial, Democracia Racial, Preconceito e Estereótipo. Pondera-se , o termo Raça era designado para mostrar a superioridade e inferioridade de um grupo étnico-racial a outro, isso levou ao extremismo como o de Adolf Hitler colocando a raça ariana superior à do judeu e provocando o holocausto. Atualmente, o termo Raça ganhou um significado político e é usado por militantes e intelectuais para abordar sobre o tipo de racismo que existe na sociedade.

As correntes históricas acerca da África a partir de Malavota (2010) é importante para analisar as abordagens historiográficas que abarcam o continente africano e utilizar o universo de possibilidades de fontes históricas (orais, escritas, iconográficas), contudo, produção da historiografia envolve relações de poder. Conseqüentemente, aponta-se alguns pressupostos de como a África é apresentada nas produções ocidentais e nas produções próprias africanas, ou seja, as abordagens são: Corrente da inferioridade africana, corrente da superioridade africana e a nova escola de estudo africano. O afrofuturismo abarca um movimento estético, político e crítico plural e multifacetado, tendo como ponto em comum uma narrativa alternativa e fantástica para as experiências das populações negras no passado, no presente e no futuro. As obras são influenciadas por elementos da ficção científica, do hiper-realismo, da fantasia, das diversas mitologias de origem africana. (FREITAS, 2015)

A tecnologia educacional segundo Rocha (2014), propõe práticas efetivas dos saberes científicos, transformando-se em saberes de ensino, com a característica de fazer o professor refletir acerca de suas práticas na sala de aula. Esse processo baseia-se na transposição didática utilizada por um mediador semiótico para sua aplicação, uma vez que existe a influência por transposição didática externa e interna, a materialização deste objeto educacional está em três etapas: saber do sábio, saber ensinar e o saber estudado. Em relação ao território e territorialidade do continente africano a reflexão é de acordo com Saquet (2015), a territorialidade no território abrange o caráter material e imaterial, uma corrente que reconhece a unidade entre dimensões da economia, política, cultura e natureza.

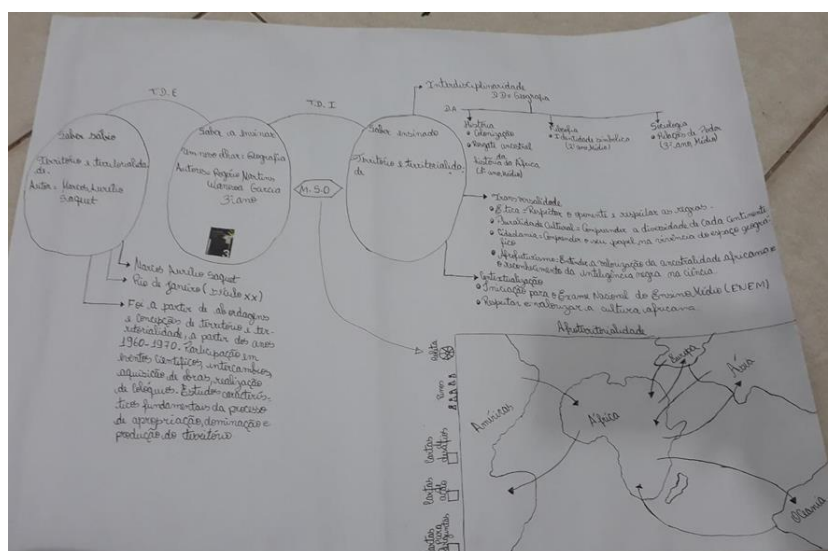
Metodologia

No desenvolvimento do manual e da tecnologia houve sete passos metodológicos, nos quais são: contextualização do indivíduo; fluxograma da tecnologia; as matérias; A tecnologia educacional afroterritorialidade; regras; os pré-testes; o teste. A contextualização do indivíduo se baseia que a

tecnologia educacional foi pensada e produzida para um público alvo de alunos do 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de capacitar os alunos para melhor compreenderem qual a importância, como se realizam as grandes trocas multiculturais entre o mundo e o continente africano através dos séculos, principalmente como a dinâmica territorial e da territorialidade na qual se encaixa neste processo e suas principais características pelo mundo.

O fluxograma da tecnologia é um esquema no qual descreve o saber sábio; saber ensinar; o saber ensinado; a interdisciplinaridade; a transversalidade e a contextualização(figura 1).

Figura 1: Fluxograma tecnologia afroterritorialidade



Fonte: grupo tecnologia afroterritorialidade, Agosto, 2019

Os materiais da tecnologia foram compostas por sete (7) materiais, a saber: o primeiro é o tabuleiro, no qual é feito de PVC e possui a representação de cinco (5) continentes e três (3) imagens no fundo que representam o afrofuturismo; o segundo são os pinos que foram confeccionados a partir de papelão e papel A4, cada um dos cinco (5) pinos são representados por um desenho, em um é a África, em outro por uma mulher afrofuturista, em outro pino é representado por um desenho de uma máscara ancestral da África, em outro é o desenho de uma pirâmide, e o último pino é representado por uma coroa; o terceiro material é um dado não confeccionado artesanalmente; o quarto material são as cartas das perguntas confeccionadas a partir de folhas de papel cartão e representada por desenhos de negras e negros afrofuturistas; o quinto material são as cartas de ação feitas a partir de papel cartão e são representadas por uma imagem de nave afrofuturista; o sexto material são as cartas que contém os objetivos da tecnologia educacional, que são confeccionadas a partir de papel cartão e são representadas por imagens de deuses africanos; e o último material é a roleta que foi feita a partir de uma folha A4 no formato de papel cartão e um graveto e um prato de bolp.

As últimas etapas da tecnologia educacional estabelecem as versões finais da tecnologia desde os pré-testes, regras e o teste final da mesma para a apresentação no seminário integrador do IFPA-Campus Belém.

Resultados e Discussões

No processo de analisar os resultados e discussões podemos observar como a escolha e definição das etapas e das estratégias nos trouxeram resultados positivos, principalmente no processo de aplicação da tecnologia. O uso da roleta para indicar para qual continente o participante irá, uma vez que a utilização da roleta foi satisfatória para os participantes e para mediador também. As cartas de

ação provocam uma performance para a tecnologia bem divertida, pois propõem uma aleatoriedade de quem pode vencer ou não o recurso, visto que as cartas de ação estão na roleta. Pontua-se que na roleta está dividido assim: duas cartas de ação, o continente europeu, o continente africano, o continente asiático e o continente americano que foram colocados separadamente em dois: América Latina e América Anglo-saxônica.

A proposta primordial do recurso durante a dinâmica foi alcançada, isto é, a relação do continente africano com os outros continentes é visível, principalmente nas características culturais, político e econômicas. No entanto, o continente da Oceania estava no teste, mas será necessário retirá-lo, porque durante a pesquisa foi perceptível uma relativa inexistência da relação do continente africano com a Oceania, sendo assim, na versão final não terá o continente da Oceania. Por demais, o recurso teve um aproveitamento bom, as cartas de perguntas de respostas e as cartas de objetivos funcionaram de forma competente.

Conclusões

A tecnologia educacional foi construída a partir de três (3) etapas: o saber sábio, o saber ensinar, e o saber ensinado. Dessa forma, o saber sábio auxiliou na abordagem da concepção dos conteúdos “território e territorialidade”. O saber ensinar contribuiu para fazer a abordagem dos conteúdos de forma didática, no qual os professores realizam seu planejamento de forma organizada para conduzir as exposições dos conteúdos em sala de aula. Já o saber ensinado é a absorção dos assuntos pelos alunos. Nesse sentido, faz-se a transposição didática e a contextualização desses conteúdos por meio de uma prática utilizada por um mediador semiótico, então dessa forma esse mediador semiótico no seguinte trabalho é a tecnologia educacional “Afroterritorialidade”.

Nesse sentido, a tecnologia retrata as influências que o continente africano exerce sobre outros países e vice-versa, possibilitando, assim, que os alunos possam compreender a perspectiva de cada território e entender que a territorialidade é múltipla, pois os continentes presentes na tecnologia (África, América Latina, América Anglo-saxônica, Europa e Ásia) correlacionam-se em espaço-tempo e em imaterial-material. Dessa forma a tecnologia apresenta a valorização da história, da cultura, da origem, do reconhecimento e do pertencimento negro por meio da presença do afrofuturismo que está em toda tecnologia educacional e ademais ela retrata o conhecimento das relações importantes que a África exerceu/exerce sobre o mundo. Sendo assim, essa tecnologia tem como objetivo capacitar os alunos para que possam construir conhecimentos e compreenderem a importância das trocas multiculturais entre os continentes através dos séculos, possibilitando conhecer não somente o seu espaço vivido, mas também, conhecendo o espaço do outro, ou outros.

Portanto, os alunos passam a exercer exames críticos acerca da história africana e reconhecem a importância da influência da África no mundo, seja pela sua origem, sua cultura e sua história. Mediante a isso, a tecnologia desenvolve nos alunos a formação de um cidadão crítico de sua realidade e em contrapartida constrói o respeito a realidade e a identidade dos africanos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03/ Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. IN: GOMES, Nilma Lima. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão**. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

FREITAS, Kenia (org.) **Afrofuturismo Cinema e Música em uma Diáspora Intergaláctica**. 1ª Edição – setembro, 2015

MALAVOTA, Claudia Mortari. **A invenção da África**, 2013. Material didática para o curso de formação continuada para professores, intitulado “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora” promovido pelo NEAB/UDESC. Mimeo

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **Afrofuturismo na Educação**: criatividade e inovação para discutir a diversidade etnicorracial. Dissertação de Mestrado Profissional em Ensino. Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), 2020.

ROCHA, Helena. **Tecnologia educacional**: Instrumentalização para o trato com a diversidade etnicorracial na educação básica. Belém: IFPA, 2014

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos. IN: SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial**. Editora Consequência. 2 ed. Rio de Janeiro: 2015, p.69-90.

JOGO DARA SURPRESA MARAJOARA: UMA REFORMULAÇÃO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Rogervan de Sousa Soares¹¹⁰

Raylson Pablo Ribeiro Gonçalves¹¹¹

Juliana Carvalho Maciel¹¹²

Laurenir Santos Peniche¹¹³

Resumo

Este artigo apresenta uma transposição didática que consiste em transformar um material em uma ferramenta didática voltada para o ensino. Nesta pesquisa, a transposição didática foi realizada no jogo chamado Dara da Nigéria, de origem africana, para adaptá-lo ao ensino da matemática e evidenciar as influências africanas na cultura brasileira. O jogo, após a reformulação didática, passou a se chamar Dara Surpresa Marajoara e apresenta alguns desafios matemáticos propostos aos jogadores, essa dinâmica auxilia na assimilação do conteúdo estudado em sala, facilitando o processo de aprendizagem. No decorrer da partida, os jogadores podem ser surpreendidos com algumas perguntas relacionadas à matemática que devem ser respondidas corretamente para que os jogadores possam vencer a partida. O jogo Dara Surpresa Marajoara apresenta simbologias da cultura local na sua confecção, feitos manualmente por um artista da região para mostrar elementos culturais no tabuleiro, esse processo busca expor na prática como a influência de outras etnias pode agregar conhecimento e gerar novos saberes fazendo analogia a construção cultural do Brasil, desde a sua colonização. O resultado da atividade é uma ferramenta de aprendizagem lúdica, divertida e criativa, que favorece a interação social de forma saudável e produtiva, tornando o ambiente da sala de aula agradável e dinâmico. Atividades como essa, trabalham a interdisciplinaridade induzindo os alunos a relacionar saberes e refletir sobre tais conhecimentos e contribuem para a compreensão dos aspectos sociais brasileiros.

Palavras-chave: Jogos Africanos, Pintura Marajoara, Reformulação e Transposição Didática.

Introdução

Observando a importância de expor a contribuição afrodescendente na construção da cultura nacional e no âmbito intelectual, este trabalho busca mostrar, através da reformulação do jogo Dara da Nigéria, os conhecimentos que podem ser extraídos da cultura nigeriana e suas implicações na matemática.

É sabido que cultura afrodescendente teve grande influência na construção da cultura brasileira, especialmente no conhecimento científico. No entanto, devidos aos conflitos raciais oriundos da escravidão instalou-se uma narrativa de superioridade da cultura de influência europeia e majoritariamente branca (característica fenotípica), que excluía e negligenciava a contribuição e participação de origem e autoria africana e, que além disso, era depreciada e associada há coisas desagradáveis como maldições.

Por esses e outros motivos, faz-se necessário no atual momento, aproveitando a facilidade de disseminar informações derivadas da tecnologia, elaborar trabalhos no campo científico que resgatem e valorizem essas inúmeras contribuições.

A reformulação do jogo Dara da Nigéria consiste na transposição didática do jogo para o âmbito da matemática, no qual as regras do jogo são elaboradas sob a matemática, na estrutura do jogo original, observa-se a composição manual do tabuleiro e das peças que são movimentadas, essa característica é

¹¹⁰ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; rogerivan.10@hotmail.com

¹¹¹ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; raylson.54390@gmail.com

¹¹² IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; julianalobatto211@gmail.com

¹¹³ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; laurenir.peniche@ifpa.edu.br

respeitada na transposição didática, durante a confecção do jogo Dara da Nigéria, o método escolhido foi o manual produzido a partir da matéria prima. O jogo atual evidencia características e informações da cultura nigeriana, mas com a reformulação realizada para os parâmetros matemáticos, onde a matemática pode ser observada por meio da aplicação do jogo, sendo possível constatar assuntos tais como porcentagem, probabilidade, soma, subtração, raiz quadrada, potenciação ou geometria, além da estrutura cognitiva visto que o jogo está relacionado a estratégias e não sorte.

Fundamentação Teórica

A construção de uma identidade nacional ocorre a partir das diversas influências que aconteceram em determinada região e resultam no que se chama de cultura. Canedo (2009) argumenta que “todos os indivíduos são produtores de cultura, que nada mais é do que o conjunto de significados e valores dos grupos humanos”. Nesse sentido, a cultura brasileira é resultado das influências de várias etnias consequentes da colonização e escravidão, acontecidos no Brasil a partir de 1500, essa mistura de raças, religiões, crenças estão presentes até dias de hoje.

A transposição didática externa é praticada fora das escolas sendo mediada pelas estâncias de poder, por meio dos parâmetros nacionais comuns curriculares, existindo intervenções dos conhecimentos ensinados pela educação do ensino básico (ROCHA, 2014). Por meio da reformulação didática é notável como as culturas mesclam-se produzindo novas formas de conhecimento. O ensino por meio de jogos proporciona ambientes divertidos interativo e criativo por seu caráter lúdico e desafiador, o que não invalida o aprendizado obtido, lendo e estudando livros, mas sim os completa. Aliando o conhecimento matemático e a influência africana, realiza-se a interdisciplinaridade de saberes fazendo a ligação de conteúdos resultando numa aprendizagem significativa.

Certamente, os jogos usados no princípio de um novo conceito deveriam ser usados antes ou consecutivamente após a introdução de um atual conceito (SANTOS, 2008). No entanto, o principal objetivo é proporcionar aos alunos e alunas o conhecimento de várias maneiras diferentes na aplicação de uma tecnologia de aprendizagem, deste modo teremos a interação de todos os alunos e alunas, devido à participação direta deles na construção e na prática de uma tecnologia de aprendizagem. Jogar é uma atividade natural do ser humano, com a tecnologia de aprendizagem percebe-se o multiculturalismo desenvolvido ao longo dos anos.

A contribuição da matemática parte de um currículo que valoriza a pluralidade cultural e social, inibindo a subordinação na disputa entre outras culturas, e essa contribuição gera outras maneiras onde o aluno ultrapassa a restrição que a vida lhe impõe em um âmbito social e se torna mais produtivo em um novo espaço social (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a construção de um conhecimento matemático advém de parâmetros culturais africanos, olhando pelo lado histórico e cultural. O engajamento dos alunos e alunas com a matemática no dia a dia dependem muito dos parâmetros históricos advindos do conhecimento africano (D'AMBROSIO, 2005).

Dara é um jogo africano de tabuleiro permitindo que os jogadores usem o raciocínio lógico e cognitivo para vencer o jogo, além disso retrata a história do continente africano em sua construção e jogabilidade. Dara é um jogo nigeriano muito conhecido no país em questão, o jogo gerou alguns campeonatos no país que o fizeram ainda mais interessante entre as pessoas de todas as idades, pois não é um jogo difícil de se compreender.

Metodologia

Quanto ao tipo de pesquisa aplicada, adotou-se, primeiramente, o método de levantamento bibliográfico, buscou-se materiais para a construção deste artigo em revistas digitais, artigos científicos, livros, e nos mais variados tipos de jogos africanos. Nessa procura, escolheu-se o jogo Dara da Nigéria, pois foi o tipo de tabuleiro que mais se enquadrava no modelo pré-estabelecido da nova dinâmica a ser

aplicada no jogo. A qual seria, em determinados quadros há algumas surpresas quando o jogador se posiciona nelas, tais surpresas relacionadas a algum assunto matemático (porcentagem, probabilidade, soma, subtração, raiz quadrada, potenciação ou geometria), além das modificações das regras do jogo original. O novo jogo passa a ser chamado de Dara Surpresa Marajoara.

A abordagem da pesquisa, deu-se como uma pesquisa descritiva e explicativa. Para o auxílio do entendimento foi elaborado um vídeo explicativo, no qual aborda-se como seria aplicável o jogo em sala de aula ou até mesmos em casa. Nele há os detalhes da maneira lógica e os procedimentos para a realização dele. Assim, foi possível fazer uma reformulação atrelada com uma transposição didática de um jogo já estabelecido para uma nova roupagem robusta com os traços e símbolos marajoaras, além da semente de mucunã para simbolizar as peças do jogo e a inserção de dois dados, que através do maior resultado do produto deles, decidirá qual o participante começará a partida.

Resultados e Discussão

A transposição didática realizada por meio da reformulação didática do jogo de origem africana Dara da Nigéria, mostra-se como um recurso que serve para aliar o aprendizado matemático e cultural em razão de favorecer o conhecimento de outras etnias.

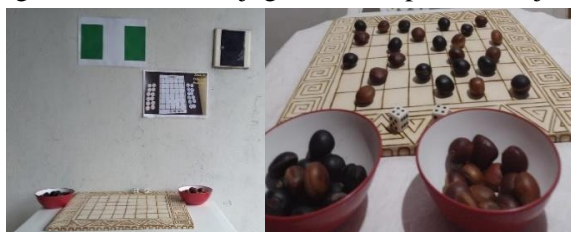
Trabalhar com jogos facilita o aprendizado uma vez que jogo ajuda na assimilação e no entendimento do conteúdo estudado em sala de aula, ajudando no raciocínio, desenvolvimento cognitivo, interação social, além de proporcionar e evidenciar as influências africanas na cultura e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, a reformulação didática ocorreu para que o jogo torne-se uma ferramenta apta ao ensino matemático e incorporou elementos da cultura local confeccionados manualmente repletos de simbologias do povo marajoara.

Recursos didáticos são importantes em sala de aula, desde que auxiliem de forma efetiva no processo de aprendizagem, para isso deve-se estabelecer qual o sentido do recurso e importância para que a ação seja efetiva e não meramente ilustrativas e sem agregar valores significativo tornando banal o uso da transposição e reformulação didática.

A construção do jogo Dara Surpresa Marajoara (Figura 1), foi pensada em uma perspectiva de reformulação do jogo Dara da Nigéria. Para isso, pensou-se, além das mudanças das regras para jogá-lo, da inserção da cultura marajoara, principalmente na confecção do tabuleiro e das peças utilizadas pelos jogadores.

Com isso, foi possível fazer uma nova roupagem robusta e criativa para o ensino didático do fundamental ou até mesmo para o lazer das crianças, principalmente nesse período de pandemia, na qual é possível uma interação dos pais com os filhos, visto a ausência das aulas presenciais ajudando a mantê-los em casa no tempo ocioso. Contribuindo em vários aspectos cognitivos e intelectuais.

Figura 1 – Dinâmica jogo Dara Surpresa Marajoara



Fonte: Autores, 2021

Regras do Jogo

Nesse sentido, buscou-se meios para a produção desta adaptação do jogo, sendo que o tabuleiro foi feito de madeira no tamanho 45cm por 45cm, sendo 6 colunas e 8 linhas, e a arte esculpida com um

instrumento chamado pirógrafo, as peças dos jogadores foi utilizado a semente da mucunã (olho de boi), conforme a Figura 1.

As regras do jogo Dara da Nigéria e constituído da seguinte forma:

- a) Os jogadores decidem entre si quem começa a partida;
- b) O tabuleiro estará vazio no início;
- c) Os jogadores colocam as peças nas células vazias do tabuleiro quadrado;
- d) Depois que todas as 24 pedras foram lançadas os jogadores se revezaram movendo suas peças ortogonalmente para uma célula vazia adjacente;
- e) Os jogadores tentam fazer um 3 em linha com as suas próprias Peças. O três em uma linha deve ser ortogonal e não diagonal. Além disso deve ser estritamente três peças em uma fileira, e não quatro ou mais em uma fileira; 4 ou mais Peças formadas em uma sequência são ilegais. Se um jogo de três em linha for feito por um jogador ele pode remover uma peça inimiga do Tabuleiro que não faça parte do jogo de três em linha em si; e
- f) Se um jogador não puder mais fazer três em uma linha com suas peças restantes (por exemplo, se o jogador tiver apenas duas peças restantes ele ou ela é o perdedor ou perdedora e o outro jogador ou jogadora é o vencedor ou vencedora).

Depois da reformulação e transposição didática o jogo passou a ter as seguintes regras:

- a) Cada jogador lançará dois dados de uma vez, e o produto dos resultados dos dados deve ser calculado, quem obtiver o maior resultado iniciará a partida;
- b) O jogo terá algumas surpresas nos quadrados, pré-selecionadas e distribuídas por um juiz, onde o jogador que mover a peça em um quadrado com uma surpresa será obrigado a cumprir o comando (a cada rodada as surpresas mudarão de posição no tabuleiro sub escolha do juiz);
- c) Os jogadores tentam fazer um quatro em linha com suas próprias peças. O quatro em uma linha deve ser ortogonal ou diagonal. Além disso, deve ser estritamente quatro peças em uma fileira, e não cinco ou mais peças em uma fileira; cinco ou mais peças formadas em sequência são ilegais. Se um jogo de quatro em linha for feito por um jogador, ele pode remover uma peça inimiga do tabuleiro que não faça parte do jogo de quatro em linha em si;
- d) Se um jogador não puder mais fazer um 4 em linha com suas peças restantes (por exemplo, se o jogador tiver apenas 3 peças restantes), ele ou ela é o perdedor e o outro jogador é o vencedor;
- f) É proibido formar uma quadra seguidas vezes com as mesmas peças; e
- g) O jogo terá 8 linhas e 6 colunas. Depois da reformulação e da transposição didática o jogo passou a se chamar Dara Surpresa Marajoara.

Conclusões

A pesquisa realizada no jogo Dara Surpresa Marajoara trouxe resultados significativos, essa pesquisa aliada com a aplicação na prática mostrou que o conhecimento matemático pode ser transmitido mais facilmente com uma tecnologia de aprendizagem.

Espera-se, portanto, que por meio da reformulação e transposição didática alcançar o objetivo previsto que é fixar os conhecimentos já obtidos através de exercícios realizados em sala de aula referentes a porcentagem, probabilidade, soma, subtração, raiz quadrada, potenciação ou geometria no ensino fundamental, bem como a construção do jogo com materiais acessíveis que estão enraizados na cultura marajoara. Ademias, trazer a questão étnico-racial como pauta importante e imprescindível na construção e na jogabilidade do jogo após a reformulação do mesmo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acessado em: 17 abr. 2021.

CANEDO, D. “Cultura é o Quê?” - Reflexões Sobre o Conceito de Cultura e a Atuação dos Poderes Públicos. **Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura** (V ENECULT). Faculdade de Comunicação/UFBa. Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>>. Acessado em: 20 abr. 2021.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. 2. Ed. Belo Horizonte, 2005.

ROCHA, H. S. C. **Tecnologia Educacional: Instrumentalização para o Trato com a Diversidade Étnico-racial na Educação Básica**. Educação para as Relações Étnico Raciais. IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém. Belém, 2014.

SANTOS, F. L. F. **A Matemática e o Jogo: Influência no Rendimento Escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação e Desenvolvimento) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<https://run.unl.pt/handle/10362/1875>>. Acessado em: 18 abr. 2021.

JOGO LABIRINTO ICOSAEDRO PLANIFICADO DE PLATÃO: UMA REFORMULAÇÃO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Rogervan de Sousa Soares¹¹⁴
Raylson Pablo Ribeiro Gonçalves¹¹⁵
Juliana Carvalho Maciel¹¹⁶
Laurenir Santos Peniche¹¹⁷

Resumo

Este artigo apresenta uma transposição didática realizada no jogo Africano Labirinto de Moçambique, com o intuito de adaptá-lo para o uso do ensino matemático em sala de aula, além de demonstrar na prática como a cultura africana influenciou, e influenciou na construção de conhecimentos no âmbito cultural e intelectual do Brasil, observando que tanto no presente quanto no passado, a cultura africana influenciou nos costumes e crenças do país, e assim valorizar todas as etnias sem classificá-las como superior e inferior, como ocorre nos dias atuais, em consequência do preconceito e da discriminação racial iniciada desde a colonização do Brasil. A reformulação didática originou o jogo denominado Labirinto Icosaedro Planificado de Platão direcionado ao conteúdo sólidos de Platão, estudado no ensino fundamental, o objetivo é facilitar a assimilação de forma divertida e lúdica proporcionando momentos de aprendizagem aliados ao entretenimento. O Labirinto Icosaedro Planificado de Platão é uma ferramenta usada como recurso pedagógico no processo de aprendizagem escolar intelectual cultural, essa interdisciplinaridade busca tornar o aprendizado significativo para que o aluno possa a partir dele, compreender como assuntos aparentemente distintos podem estar interligados.

Palavras-chave: Jogos Africanos, Sólido de Platão, Reformulação e Transposição Didática.

Introdução

A matemática muitas vezes é vista como uma ciência difícil de se trabalhar em sala de aula, fazendo com que o aluno se sinta desestimulado e seu desempenho caia.

A aprendizagem por meio de jogos possibilita uma abordagem de ensino de forma lúdica e eficiente, proporcionando momentos divertidos e tornando o processo de aprendizagem, assim como o ambiente escolar bastante agradável e participativo, consequente da interação social entre os alunos e estimula o raciocínio. Com base nisso, a reformulação didática realizada no jogo buscou torná-lo apto ao ensino matemático referente ao conteúdo sólido de Platão estudados no ensino fundamental.

A reformulação didática ocorreu a partir do jogo africano o Labirinto do país de Moçambique, no qual se pode perceber as influências étnico-culturais oriundas dessa região e saberes que podem contribuir para a construção de conhecimentos.

A transposição didática do jogo o Labirinto de Moçambique para Labirinto Icosaedro Planificado de Platão foi pensado para trabalhar, em sala, conhecimento matemático e as influências de origem africana na construção cultural e intelectual brasileira, tanto atualmente quanto no processo histórico cultural do Brasil para amenizar prejuízos decorrentes do preconceito racial e a discriminação de etnias africanas relacionando as informações no âmbito escolar.

Essa interligação de conteúdo é conhecida como interdisciplinaridade e visa relacionar as informações, tornando o aprendizado mais significativo e interessante para o aluno. A assimilação do conteúdo sólidos de Platão aconteceu pelas regras impostas aos jogadores para vencer a partida, criando um ambiente de aprendizagem divertido e criativo sob a abordagem cultural.

¹¹⁴ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; rogerivan.10@hotmail.com

¹¹⁵ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; raylson.54390@gmail.com

¹¹⁶ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; julianalobatto211@gmail.com

¹¹⁷ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém; laurenir.peniche@ifpa.edu.br

Fundamentação Teórica

Rocha (2014) defende que “a transposição é um instrumento didático que auxilia na fixação do conteúdo”. Com isso, os jogos podem ser um excelente recurso para tal, a exemplo, o jogo Labirinto Africano de Moçambique utilizado como uma transposição didática em escolas e até mesmo em casa gera eficiência na construção do raciocínio lógico, bem como melhora na interação social de jovens e adultos.

O uso de jogos em sala de aula é uma alternativa metodológica que incentiva a criatividade e a descoberta de estratégias para a resolução de problemas, aumentando a compreensão dos conteúdos matemáticos (BRAUNER; ZIMMER; TIMM, 2018).

Existem dois tipos de transposições didáticas, sendo a primeira externa, pois o poder simbólico descreve o que será passado e a segunda interna, porque está ligada com o professor em que predomina o saber transmitido (ROCHA; ROCHA; SILVA, 2018).

A criação de cultura sub medida da tradição emitida as gerações abrem oportunidades de entrada e dá espaço ao conhecimento de alguns grupos sociais que talvez não tenham históricos registrados em termos visuais ou escritos possibilitando a recriação de alguns jogos e brincadeiras, por exemplo. Trabalhar com criações da cultura africana e trazer para a sala de aula, enfatizando a matemática e dando conceitos com base nos conhecimentos adquiridos através da cultura africana (SANTOS; NASCIMENTO, 2018).

Usar uma tecnologia de aprendizagem como jogos em sala de aula dá mais confiança aos alunos, pois melhora o entendimento dos assuntos de matemática (BRAUNER; ZIMMER; TIMM, 2018). Jogos como o Labirinto Africano de Moçambique melhoram e desenvolvem o raciocínio lógico e cognitivo dos alunos que utilizam dessa tecnologia de aprendizagem. O jogo Labirinto Africano surgiu em Moçambique e teve ótima aceitação em outros países pela sua praticidade e facilidade em sua construção, pois usam-se materiais de fácil acesso para a confecção deste jogo.

A matemática traz diversos conteúdos para os alunos e um deles é a geometria espacial que vem para a aprimorar o entendimento dos alunos sobre as formas, espaços, volumes e arestas (GEHRK; FIOREZE, 2015). A geometria traz consigo uma visão melhorada das formas que podemos enxergar no dia a dia, facilitando o aprendizado do aluno de uma forma diferente, pois ele poderá imaginar algo palpável com algo que está apenas no pensamento.

Ensinar ou aprender matemática não é uma tarefa simples, mas pode-se tornar muito mais fácil do que se imagina. O aprendizado através de jogos se torna uma prática educativa muito importante principalmente no ensino fundamental, devido os jovens alunos ainda estarem em fase de construção dos conceitos, no que diz respeito ao assunto de geometria espacial. Com a aplicabilidade de um jogo onde o aluno consiga visualizar as figuras geométricas, o aprendizado se torna mais fácil e a fixação do assunto é mais especificamente.

Metodologia

O processo metodológico desta pesquisa constituiu-se em um levantamento bibliográfico, pois baseou-se em artigos científicos, livros e jogos de origem africana para a construção do jogo Labirinto Icosaedro Planificado de Platão, em posse disso, realizou-se uma transposição didática e uma reformulação do jogo Labirinto Africano de Moçambique. A escolha desse jogo africano, deu-se por o labirinto apresentar um formato retangular, então pensou-se na inserção de algum sólido planificado para sua reformulação, com isso, selecionou-se o icosaedro regular devido sua disposição dos quadrados em linha reta, facilitando a dinâmica pré-concebida para a prática, seja no ambiente escolar ou em casa, sobre os conhecimentos geométricos dos sólidos.

Em relação a abordagem, caracteriza-se como descritiva e explicativa, devido a necessidade de familiarizar com a problemática definida na pesquisa, tornando mais compreensiva. Assim, foi possível elaborar novas regras ao jogo Labirinto Africano de Moçambique, de modo que se tenha um processo

lúdico de ensino-aprendizagem no âmbito pedagógico de metodologias ativas. Com isso, foi desenvolvido um vídeo explicativo de todo o processo de aplicação do novo jogo Labirinto Icosaedro Planificado de Platão, para que os participantes compreendam a maneira de aplicabilidade do jogo.

Resultados e Discussões

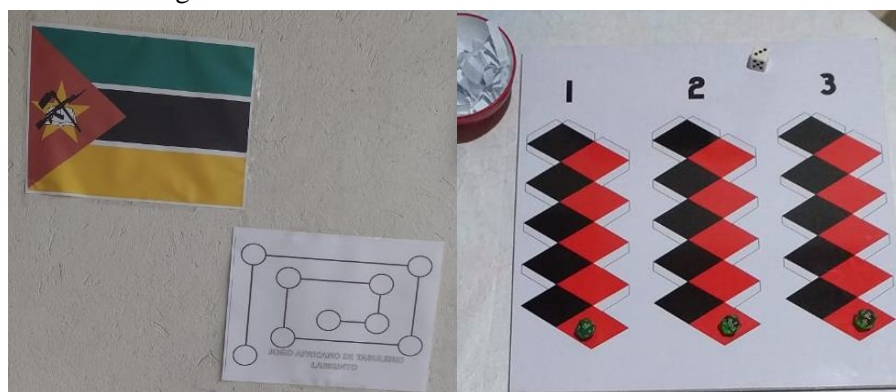
O jogo por ser lúdico auxilia na aprendizagem do ensino matemático, as regras usadas na atividade estimulam o raciocínio e ajuda a fixar os assuntos ensinados em sala que muitas vezes pode ser complexo de se assimilar.

O jogo Labirinto Icosaedro Planificado de Platão foi adaptado para trabalhar assuntos matemáticos estudados no ensino fundamental de forma lúdica, interativa e criativa que explora a estrutura cognitiva e racional dos alunos, e busca levá-los a refletir sobre as influências que contribuíram para a formação social, da qual fazem parte e que muitas vezes na história foi negligenciada por preconceito que resulta na discriminação e subjugação de uma etnia em relação as demais.

Essa reflexão é possibilitada por meio da reformulação didática do jogo de origem africana, utilizado na atividade transposição didática. É sabido que a escola proporciona o conhecimento e o ensino, esses aspectos juntos mostram a interdisciplinaridade de saberes tornando a aprendizagem significativa.

Este jogo Labirinto Icosaedro Planificado de Platão (Figura 1), baseou-se no jogo Labirinto Africano de Moçambique, com a intenção de fazer uma reformulação e uma transposição didática do jogo original de Moçambique, para isso, pensou-se em inserir um dentre os sólidos de Platão, no sentido de ensino da figura espacial. Diante disso, escolheu-se o sólido icosaedro regular que é um poliedro constituído de 20 faces, 30 arestas e 12 vértices. Com isso, a representação do labirinto deu-se com a planificação do sólido icosaedro.

Figura 1 – Labirinto Icosaedro Planificado de Platão



Fonte: Autores, 2021

Para a dinâmica do jogo foi elaborado o sólido planificado em adesivo para a colagem no tabuleiro feito de madeira de tamanho 45cm por 45cm, nele a disposição de três planificações do icosaedro regular. Sendo possível participar até três jogadores por rodada. A cada quadrado há um desafio que o participante precisa acertar para avançar na disputa, tendo a opção de responder ou não a pergunta tirada ao acaso.

Os desafios eram perguntas simples sobre os sólidos icosaedro, dodecaedro e octaedro regular de Platão, foram criadas 33 perguntas envolvendo conhecimentos sobre o número de faces, arestas e vértices. Nesse sentido, espera-se que os participantes já tenham os conhecimentos sobre a quantidade de faces, arestas e vértices que possuem esses sólidos geométricos. As peças utilizadas sobre o tabuleiro foram três sólidos em forma de icosaedros além de um dado para decidir quem irá começar a partida.

O material utilizado para a confecção deste jogo foi o MDF (madeira) cortada sub medida, lixada e polida manualmente além de ser toda laqueada, além disso, usou-se um adesivo com três planificações impressas em uma gráfica para a colagem na tábua já cortada.

As regras do jogo antes da reformulação:

- a) Os jogadores indicam o jogo na primeira extremidade do desenho;
- b) Para seguir em frente tira-se par ou ímpar repetidas vezes;
- c) Toda vez que um jogador ganhar ele segue para a extremidade a frente; e
- d) O jogador que chegar à última extremidade primeiro vence a partida.

As regras depois da reformulação e transposição didática do jogo:

- a) Os jogadores iniciam a partida na primeira extremidade do desenho;
- b) Para seguir em frente joga-se um dado, quem tirar o maior número inicia;
- c) O jogo terá um desafio em cada quadrado da planificação dos icosaedros, sendo um exercício básico sobre os sólidos de Platão;
- d) O jogador que passar a vez 5 vezes será eliminado;
- e) O jogador que aceitar o desafio e errar a questão terá que voltar uma casa, trazendo sua peça para o quadrado anterior; e
- f) O jogador que chegar primeiro no último quadrado vencerá a partida. Depois da reformulação, o jogo passou a se chamar Labirinto Icosaedro Planificado de Platão.

Conclusões

O jogo Labirinto Icosaedro Planificado de Platão foi elaborado com o intuito de passar o conhecimento de geometria espacial dando ênfase aos sólidos de Platão. Observou-se que na aplicação do jogo os alunos interagiam entre si para compreender a dinâmica do jogo, discutindo e interagindo para alcançar o resultado.

A reformulação didática e transposição didática foi aplicada com o objetivo de melhorar o entendimento do assunto de matemática na área de geometria espacial no ensino fundamental, além de trazer uma dinâmica genial através da tecnologia de aprendizagem, assim o interesse do aluno em jogar é despertado e com isso o conhecimento dos sólidos de platão é aplicado e fixado mais facilmente. Essa tecnologia partiu de um jogo de origem africana que realça ainda mais o aprendizado mostrando que a cultura africana aliada ao ensino transforma o poder do saber matemático.

Referências Bibliográficas

BRAUNER, E. K.; ZIMMER, E. S.; TIMM, U. T. Conhecendo a Cultura Africana por Meio de Jogos de Tabuleiros. **Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul (EREMATSUL)**.

Disponível em: < <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/11%20OF.pdf>>. Acessado em: 20 abril 2021.

GEHRKE, T. T.; FIOREZE, L. A. **O Uso de Vídeo e Software Poly no Estudo de Poliedros de Platão**. Curso de Especialização em Matemática, Mídias Digitais e Didática para Educação Básica. Instituto de Matemática. 2015. Disponível em: <

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134153/000984824.pdf?sequence=1>>. Acessado em: 19 abr. 2021.

ROCHA, H. S. C. **Tecnologia Educacional: Instrumentalização para o Trato com a Diversidade Étnico-racial na Educação Básica**. Educação para as Relações Étnico Raciais. IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Belém. Belém, 2014.

ROCHA, H. S. C.; ROCHA, C. H. A.; SILVA, I. C. S. Aplicativo Conhecendo as Questões Etnicorraciais: Aplicabilidade no Ensino Superior. **I Workshop em Criatividade, Inovação e Inteligência Artificial (CRWAR)**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2018. Disponível em: <<https://www.aedi.ufpa.br/criar/docs/pdf04.pdf>>. Acessado em: 17 abr. 2021

SILVA, L. E.; NASCIMENTO, A. K. S. Jogos Africanos e o Ensino de Polinômios: Uma experiência Extensionista com o Jogo Dara Algébrico. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5141/514161375017/html/index.html>>. Acessado em: 19 abr. 2021.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL PODERES DE OSSAIM

Marcos da Conceição Oliveira¹¹⁸
 Sarah Figueiredo da Cruz¹¹⁹
 Lucival Escolástico da Paixão Junior¹²⁰
 Aline Luane Rodrigues de Lima¹²¹
 Nycolle Freire de Oliveira¹²²
 Paulo Vitor Dias da Costa¹²³
 Helena do Socorro Campos da Rocha¹²⁴

Resumo

A botânica é a área da biologia que estuda as plantas, porém seu ensino e compreensão por muitas vezes é falho. Já os estudos etnicorraciais raramente são relacionados ou integralizados com as matérias das áreas de ciências exatas e da natureza presentes nos currículos das escolas, sendo as ciências humanas a única a envolver esta temática em sala de aula. Relacionar o ensino de Biologia e os estudos de botânica com conhecimentos de educação étnico-raciais mostra-se desafiador. Portanto para que este estudo seja tratado de maneira interdisciplinar, transversalizado e contextualizado, foi elaborada a tecnologia educacional poderes de Ossaim, contando com cartas, quebra cabeça e perguntas e respostas, representada pelo orixá Ossaim que representa a ciência dos mistérios das plantas utilizadas por religiões brasileiras de matriz africana. A tecnologia mostrou-se eficiente nos testes realizados, demonstrando que é possível relacionar biologia, sociologia, química, ética e afrofuturismo no ensino de botânica.

Introdução

A área de estudo de Botânica é de modo geral reconhecida pelos alunos como “chata”, “desinteressante” ou desnecessária. Com isso diversos desafios são postos ao docente, por ter que ensinar esses conhecimentos e teorias complexas do saber aos alunos e transforma-los em conteúdos didáticos, viabilizando a intervenção didática do professor no conteúdo (ROCHA, 2014).

Para que este professor esteja apto a ter essas habilidades é necessário que ele esteja preparado para estas situações. Para isso é imprescindível que durante sua formação este educador obtenha uma abordagem didática adequada, levando em conta a série, a turma, o local da escola a faixa etária dos alunos, dentre outros aspectos (ROCHA, 2014).

Segundo Rocha (2014) “A escola é o lócus da diversidade”. É um local privilegiado e diverso, portanto repleto de oportunidades. Dessa forma no meio escolar a tecnologia poderes de Ossaim auxilia na transposição didática aos educandos por intermédio da transversalização, contextualização, interdisciplinaridade e por meio da mistura dos ensinamentos de biologia com o ensino de história, química, sociologia, ética, afrofuturismo entre outros.

E de certo que o uso de tecnologias educacionais torna a aprendizagem mais prazerosa e desafiadora, pois instiga o discente a criar estratégias e buscar conhecimentos quando é desafiado pela tecnologia, além disso, contribui para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos de educação formal e não formal.

¹¹⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. marcos.oliveira3964@gmail.com

¹¹⁹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. sarahcruz.sfc@gmail.com

¹²⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. juniorjppaixao@gmail.com

¹²¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. luanelyma10@gmail.com

¹²² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. oliveiranycolle1@gmail.com

¹²³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. paulovitor.emrjesus123@gmail.com

¹²⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Belém. – Professora Orientadora. rochah23@gmail.com

A tecnologia educacional Poderes de Ossaim segue o mesmo princípio que os estudos de Rocha (2014), utilizando a transposição didática como meio de visibilidade das diversidades, mesclando os ensinamentos obtidos na Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER) com os saberes da biologia, especificamente a ciência que estuda as plantas, a botânica. Utilizando os saberes do senso comum de ervas e plantas medicinais com os conhecimentos científicos dos benefícios das plantas, além disso, os estudos com as religiosidades brasileiras é algo extremamente importante para que o aluno possa entender o quanto a diversidade está presente em seu cotidiano.

Fundamentação Teórica

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), propõe-se que os estudantes do Ensino Médio o aprofundamento nas reflexões acerca das tecnologias, sistemas e métodos, e suas perspectivas futuras de desenvolvimento tecnológico, as práticas tradicionais e os métodos utilizados.

As religiões de matriz africana estão presentes na cultura brasileira desde o período escravista, no qual suas práticas eram uma forma de resistência de suas tradições, línguas, e valores tradicionais. Apesar de sua influência na cultura nacional essas religiões são perseguidas, e em certos momentos da história brasileira foram proibidas. Atualmente essas crenças ainda sofrem ataques, sendo comumente rotuladas como praticantes de feitiçaria e culto aos demônios.

Com toda essa intolerância impregnada na sociedade brasileira, majoritariamente cristã, gerou sofrimento, racismo e a negligência de direitos fundamentais de pertencimento e identidade racial. Portanto, através da tecnologia educacional tem como intuito desvelar a importância do conhecimento sobre as plantas e ervas nas religiões de matriz africana, representando o orixá Ossaim e a ciência de desconhecidos mistérios.

Metodologia

Para a confecção da tecnologia educacional Poderes de Ossaim, foram utilizados os seguintes materiais: 40 cartas medindo 12,7 cm x 7,8 cm, 30 marcadores em formatos de folha medindo 8,44 cm x 7,15 cm, 2 quebra cabeças em estilo “pizza” contendo 8 partes cada. Contando com um total de 10 regras.

As plantas e ervas utilizadas seguiram os estudos de Alves et. al (2019) no seu trabalho com a etnobotânica de plantas ritualísticas na prática religiosa de matriz africana em Ituiutaba, MG. O livro didático utilizado foi formulado por Eli Monguilhatt Bezerra, no livro Ser protagonista: Biologia 2, no capítulo 8 de Fisiologia das Angiospermas (BEZERRA, 2014).

Figura 1. Quebra cabeças e Marcadores da Tecnologia Educacional Poderes de Ossaim



FONTE: Autoria da equipe Tecnologia Educacional Poderes de Ossaim. Março, 2020

Figura 2. Cartas da Tecnologia Educacional Poderes de Ossaim



FONTE: Autoria da equipe Tecnologia Educacional Poderes de Ossaim. Março, 2020

Resultados e Discussões

A jogabilidade da tecnologia foi realizada em 2 fases, sendo na primeira fase na qual ocorre a divisão em dois ou quatro grupos, inicia-se com a escolha de uma carta por um integrante da equipe, que ao responder corretamente poderá encaixar 1 peça do quebra cabeça de Ossaim, os competidores que completaram a primeira fase passam para a segunda. Na última fase foram perguntas rápidas sobre plantas utilizadas em religiões de matriz africana, o jogador colocará o marcador de folha com a erva ou o texto correspondente a resposta nas peças do quebra cabeça. Nos testes realizados o tempo de duração da tecnologia foram de 19 minutos e 20 segundos.

O meio transversalizado e relacionado com a interdisciplinaridade, foi observado nos seguintes pontos: Biologia, relacionando com o assunto de botânica sobre plantas angiospermas e a utilização do fruto, flor, caule e raiz; Sociologia, com o ensino religioso sobre as religiões de matriz africana, buscando explicar empiricamente as relações mútuas entre religião e sociedade fundamentando-se na dimensão social da religião e na dimensão religiosa da sociedade; Química, com o ensino das funções orgânicas e suas utilizações medicinais e a História com o período colonial e escravista mostrando a resistência do povo africano até os dias de hoje.

A transversalidade da pluralidade cultural da tecnologia está ligada ao preconceito e discriminação da sociedade de crença cristã em relação com as diversas religiões de matriz africana crentes em diferentes deuses. O afrofuturismo relaciona-se através da ancestralidade, ao se utilizar as plantas para uso medicinal, o empoderamento mostra-se ao se revelar a importância do conhecimento tradicional das religiões africanas podendo colaborar futuramente para o avanço do conhecimento farmacêutico através de tecnologias tradicionais ou inovadoras iniciadas pelo povo negro, e com a ética a partir do respeito com a pluralidade de ideias e religiões.

Devido à pandemia da COVID-19 a aplicação da tecnologia nas turmas do 2º ano do ensino médio do IFPA não pôde ser realizada.

Conclusões

Conclui-se que a tecnologia educacional Poderes de Ossaim pode ser um grande auxiliador do ensino de botânica em ênfase no estudo e utilização das angiospermas, para o melhor entendimento sobre suas características medicinais e suas características históricas sobre o seu uso nas religiões de matriz africana no qual alunos do 2º ano possam ter um auxílio no processo de desenvolvimento e construção social.

Portanto para que isto a aplicação ocorra de forma eficaz é necessário que o docente tenha a formação pedagógica adequada no trato com as relações étnico-raciais de acordo com o Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para

o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana (BRASIL, 2009), se o professor obtiver esses conhecimentos, será de extrema ajuda para compor e materializar suas metodologias e tecnologias respeitando a diversidade étnico-racial de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Em resposta as nossas dúvidas iniciais, a tecnologia mostra-se uma grande desafiadora ao utilizar como base e tema principais plantas e ervas utilizadas nas religiões de Matriz Africana, pois tornou-se difícil analisar o tema em meio transversalizado e relacioná-lo com a interdisciplinaridade com as matérias como química, sociologia e história, portanto foi necessário a leitura e revisão de diversos textos para que pudéssemos ter bases teóricas para incluir e ajustar outros temas dentro da tecnologia.

Ao analisar o tema, são perceptíveis quantos caminhos podemos traçar para chegar a uma aprendizagem forte e significativa, deixando de usar maneiras mecanicistas e tradicionais de ensino, e dispondo de metodologias ativas para construir uma proposta pedagógica rica e estimulante, que proporcione ao aluno o prazer e estímulo de estar na escola, e se revelar como um agente no combate ao racismo, discriminação e a intolerância, além de, construir e incentivar a cidadania em cada um, tanto no professor como no aluno.

Referências Bibliográficas

ALVES, K. C. H., POVH, J. A., PORTUGUEZ, A. P. Etnobotânica de plantas ritualísticas na prática religiosa de matriz africana no município de Ituiutaba, Minas Gerais. **Ethnoscintia**, 2019.

BEZERRA, L. M. **Ser protagonista – Biologia 2**. 1º ed. 2014.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Parecer nº. CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

ROCHA, H. S. C. da (org.). **Tecnologia educacional: instrumentalização para o trato com a diversidade étnicorracial na educação básica**. Belém: IFPA, 2014.

JOGO ANGOLANO GARRAFINHA: UMA ADAPTAÇÃO À SALA DE AULA

Ana Caroline de Assunção Corrêa¹²⁵

Bárbara Thaysa Lima da Silva¹²⁶

Gisele Guedes Moraes¹²⁷

Laurenir Santos Peniche¹²⁸

Resumo

Consoante, os jogos, quando bem utilizados, assumem um papel importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois quando inseridos no contexto escolar, os alunos desenvolvem habilidades que não seriam obtidas facilmente sem esse recurso, por permitir trabalhar história da cultura africana através das aulas de matemática, executando a Lei n. 10.639/03. Neste Artigo, iremos explicar moderadamente a história da matemática africana e suas utilizações no atual meio escolar - através do jogo angolano garrafinha - em uma versão adaptada à sala de aula, além disso, como esse jogo interfere no processo de ensino-aprendizagem de um modo geral.

Palavras-Chave: Matemática africana; Cultura africana; Garrafinha e ensino-aprendizagem.

Introdução

É evidente que uma aula dinâmica é muito mais produtiva do que uma simples aula, pois usufrui de metodologias pedagógicas que fomentam o aluno em sua aprendizagem. Dessa forma, observa-se no artigo exposto a inclusão do jogo original da Angola, com a adaptação de praticidade à sala de aula, afim de construir desde as classes primitivas a valorização e o respeito à cultura africana, com isso, mencionamos a matemática africana como objetivo alternativo para complementar através da etnomatemática.

Fundamentação teórica

A princípio, muitas pessoas acreditavam que a matemática iniciou-se no Egito e Babilônia há cerca de 20.000 anos a.C. Porém, há muitos registros matemáticos que demonstram que a matemática começou na África central, cerca de 35.000 anos a.C. Com isso, citaremos nesse artigo, de forma singela, alguns objetos matemáticos encontrados no continente Africano, além disso, como utilizavam a matemática, por meio desses objetos, na época.

Dessa forma, iniciaremos comentando sobre o osso de Lebombo, é uma fíbula de babuíno com 29 entalhes, com 7,7 cm de comprimento, considerado o artefato matemático “mais antigo”, datado em cerca de 35.000 anos a.C. De acordo com os registros, os antigos Bosquímanos usavam para calcular números, para medir a passagem do tempo, ou seja, sendo utilizado para calcular os ciclos lunares, menstruais, além de ser usado como vareta de medição.



FIGURA 1 – IMAGEM OSSO DE LEBOMBO

FONTE: < <https://i.pinimg.com/originals/1a/79/ad/1a79ad55c74943acbac05990ec007914.jpg> >

¹²⁵ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Campus Belém;

¹²⁶ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Campus Belém; btls1998@gmail.com

¹²⁷ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Campus Belém;

¹²⁸ IFPA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: Campus Belém; laurenir.peniche@ifpa.edu.br

Além do mais, convém frisar sobre a Mancala que é um jogo de raciocínio lógico matemático, voltado à semeadura, pois o seu objetivo era fomentar uma simulação do ato de semear.

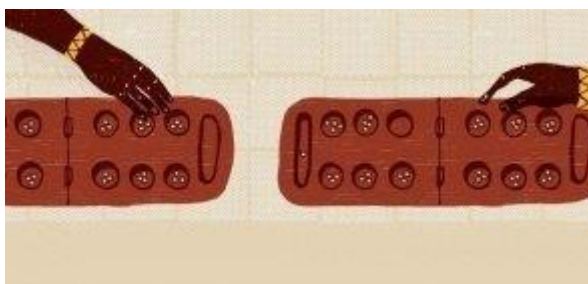


FIGURA 2 – IMAGEM ILUSTRATIVA JOGO MANCALA

FONTE: < <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/MfX3TGaZZpzxH3hMqMy46R2KcpUUDkWddBVUDUGUNySr5znwbfBtUc37xx7H/nebox-fund1-0002-mancala.jpg> >

É claramente evidente que todos estes artefatos expressam que a matemática africana foi um marco na história da matemática, dessa forma, cita-se as técnicas utilizadas pelos povos da África Central e como o osso de Ishango influenciou a matemática Egípcia e do Oriente Médio. Porém, mesmo na atualidade ainda há um forte preconceito quando se fala a respeito do continente africano, pois muitas pessoas consideram os países do mesmo, como de baixo valor, tanto econômico, quanto sociocultural. Além disso, o preconceito inicia-se, também, nas escolas, no qual não é dada o devido valor à matemática africana, por consequência, sendo ensinada moderadamente tanto em escolas públicas, quanto privadas e quando a mesma é ensinada, é limitada apenas na matéria de história, enquanto deveria abranger-se nas demais áreas do conhecimento, além de ser inserida no contexto escolar como um todo, conforme a Lei 10.639 de 2003 que relata que deve incluir “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 sociais, econômica e política pertinente à História do Brasil” no conteúdo programático, por assegurar uma educação que fomente o respeito e valorização da cultura.

Além disso, não existe falar sobre o ensino da matemática e etnia sem mencionar a etnomatemática que estuda as diversas matemáticas existentes no mundo, procura entender como a matemática se desenvolve a partir de nossas necessidades, ou seja, abrange infinitas culturas matemáticas diferentes e não é aceita apenas a matemática conhecida como dominante, aquela matemática ensinada em sala de aula que claramente é importante no desenvolvimento social, entretanto, anula a colonização de outras culturas matemáticas, enfatizando a matemática eurocêntrica como única. Portanto, a etnomatemática é o ramo da ciência que se dedica a estudar essas peculiaridades. Ademais, vale mencionar o pai da etnomatemática, Ubiratan D'Ambrósio, que observou que não se deve construir uma epistemologia à etnomatemática, pois estaria fomentando uma explicação final à mesma, com isso, infringiria a ideia do programa que estabelece como objetivo principal a busca de conhecimento e adoção de comportamentos.

A etnomatemática nos permite, em nosso momento histórico pensar esses diferentes, pois está relacionado a história da humanidade que é bem diversa pelo fato de ter um leque amplo de culturas, ou seja, claramente a cultura interfere na visão e na aplicação matemática. Logo, observa-se que o conceito de cultura dentro da ciência matemática é muito importante para analisar essas diferenças em ocasiões problemas, vale frisar que não é apenas ensinado em divergentes culturas, mas também em subgrupos, ou seja, aqueles que pertencem a classes sociais, realidades diferentes, entre outros.

Metodologia

Observa-se que a cultura africana é de extrema importância à história da matemática, assim como ao processo de ensino-aprendizagem, dessa forma, no presente artigo apresentaremos o jogo

angolano da garrafinha com uma adaptação à sala de aula, com enfoque à valorização da cultura africana e potencializando a construção do ensino matemático, portanto, aperfeiçoando o ensino e a cultura.

Originalmente a brincadeira angolana da garrafinha é realizada por dois grupos de três a oito integrantes cada um. Para a brincadeira, utilizam-se garrafas plásticas de acordo com a quantidade estabelecida, além de uma bola feita de meia. Em o local do jogo, pode-se realizar em uma quadra ou em um espaço livre, uma equipe enche a garrafa com areia, enquanto, a outra equipe arremessa a bola – feita de meia – tentando acertar as pessoas que estão no centro, quando atingem alguém, as equipes trocam de lugar. Ademais, na adaptação o jogo, denominado “tabuleiro da garrafinha” é realizado por três grupos de até seis integrantes cada um, à brincadeira utiliza -se um tabuleiro confeccionado com papel cartão, três pinos representados pela boneca africana Abayomi, três recipientes plásticos (Polipropileno), grão de bico ou grãos em geral e cartas de perguntas, também, confeccionadas com papel cartão. Com isso, inicialmente os representantes de cada equipe receberá um recipiente e quem enchê-la mais rápido na rodada deve escolher uma carta de pergunta para responder, caso o jogador acerte ele avança uma casa no tabuleiro, dessa forma, nas demais rodadas, as equipes escolhem os próximos representantes, e assim, todos os processos - acima – se repetem até que os jogadores alcancem a última casa do tabuleiro, sendo assim, a equipe vencedora.

Resultados e discussões

A princípio, o jogo adaptado em forma de tabuleiro, faz com que haja praticidade para utilizar diversas vezes em sala de aula, inclui-se em quaisquer disciplinas, mas como relacioná-las com a cultura africana? De modo simples, utilizamos a boneca Abayomi que é símbolo da luta dos afro-brasileiros contra o preconceito e a discriminação, além de usar bandeiras dos países africanos nas cartas de pergunta como forma de representar o continente.

Mediante a isso, uma educação democrática necessita de normas pedagógicas que abrace essas diversidades de cada aluno, a fim de, proporcionar um progresso contínuo em sala de aula, pois investir no conhecimento é promover o desenvolvimento social. Dessa forma, convém salientar que a aprendizagem contribui com a tomada de decisões do indivíduo em quaisquer situações, além de satisfazer o mesmo com a sua realidade sociocultural. Portanto, a inclusão de cultura africana em nossos jogos educacionais, ajuda à construção de respeito e valorização dos negros e afro-brasileiros, além de fomentar a diminuição de preconceito étnico-racial.

Conclusões

Mediante aos fatos mencionados, observa-se que a inclusão de metodologias em um processo de ensino-aprendizagem torna a aula mais proveitosa. Dessa maneira, provoca o interesse pessoal do aluno ao conteúdo, nesse caso, com enfoque na matemática e na valorização da cultura africana.

Portanto, o objetivo principal desse artigo é demonstrar a eficácia do jogo angolano em uma adaptação à sala de aula.

Referências

BALAIÓ AFRO-INDÍGENA. **Matemática e culturas africana e afro brasileira** Valores Afro Brasileiros na educação. Disponível em: < <https://youtu.be/Izb9A5uCb80> >. Acesso em: 21 abr. 2021.

BOELTER, Silvana Ticiano da Silva; SAMPAIO, Adelar Aparecido. **O uso de jogos de origem africana e afrodescendentes como estratégia pedagógica nas aulas de educação física**. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edfis_unioeste_silvanaticianidasilvaboelter.pdf >. Acesso em: 19 abr. 2021.

CRUZ, Willian José; PEREIRA, Silvia Patrícia da Silva; SILVA, Ana Cristina Pereira. “**Matemática Africana quando e onde?**”. Disponível em: < <https://www2.ufjf.br/noticias/2020/06/22/matematica-africana-quando-e-onde/> >. Acesso em: 21 abr. 2021.

GERDES, Paulus. **Ideias matemáticas originárias da África e a educação matemática no Brasil**. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/22335/18535> >. Acesso em: 21 abr. 2021.

SANTOS, Helenilson dos. O Jogo Mancala: Uma Estratégia Para Abordar A Africanidade Nas Aulas De Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 03, Vol. 13, pp. 72-90. Março de 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: < <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/jogo-mancala> >. Acesso em: 21 abr. 2021.

A MÍDIA COMO POSSIBILIDADE EDUCACIONAL NO SÉCULO XXI

Pablo Rodrigues Nunes de Souza¹²⁹

Flúvio Moraes Pacheco¹³⁰

Haroldo de Vasconcelos Bentes¹³¹

Resumo

A mídia é um fator fundamental na vida da sociedade, sem ela a sociedade fica aquém da realidade. Assistir televisão, navegar na Internet, falar ao celular são coisas do cotidiano da maioria da população mundial. Vive-se em uma era tecnológica em que se veem ao vivo acontecimentos no mundo inteiro e se tem acesso a um dilúvio de informações ao mesmo tempo. Nessa linha, essa tecnologia influencia, constantemente, a sociedade e, em consequência, a educação, tanto informal quanto formal e as maneiras de inculcação e aprendizagem de conhecimentos. Assim sendo, este trabalho busca analisar a influência da mídia na educação, considerando e analisando possibilidades de utilização dos meios midiáticos no contexto educacional. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica, considerando os fenômenos da cibercultura e da midiaticização. Desse modo, pode-se perceber que, embora as tecnologias estejam presentes na vida dos jovens, adolescentes e crianças, ela, em geral, não é inteiramente utilizada como ferramenta educacional pelas instituições escolares.

Introdução

A despeito de a Internet ter sido criada em 1969, foi apenas em 1995, quando ela foi transferida para a iniciativa privada, que sua disseminação atraiu o interesse público. Inicialmente, um privilégio das classes médias profissionais que detinham computadores de mesa conectados à rede telefônica, sua popularização veio com a expansão da conexão por banda larga e o aparecimento na década de 2010 dos smartphones (telefones inteligentes), equipamentos móveis cada vez mais baratos e simples de usar. Ao longo desse curto período a conexão mediada em rede se tornou componente do cotidiano de boa parte das pessoas, não apenas facilitando a comunicação entre elas, mas também passando a moldar nossas relações sociais, nossas instituições e, por consequência, nossa própria cultura (VAN DIJK, 2006; HORST e MILLER, 2012; JORDAN, 2014).

Considerando a importância que este fenômeno e a mídia possuem em nosso tempo, este artigo se propõe, portanto, a demonstrar a possibilidade da mídia como uma instituição educadora e socializadora na sociedade contemporânea.

Fundamentação Teórica

Com o advento do computador pessoal no final do século passado e, mais recentemente, dos smartphones, a vida humana ganhou um novo contorno. Estamos cada vez mais conectados a ponto de pesquisadores, como Lèvy (1999) e Rudiger (2008), considerarem que essa conexão deu origem a um novo fenômeno: a cibercultura. Por cibercultura, entendem-se construções culturais nas quais as tecnologias não só estão baseadas nelas, como participam delas como invenção cultural, no sentido em que elas “produzem um mundo” (ESCOBAR, 2016).

Como toda novidade, o fenômeno da cibercultura gera a necessidade de compreensão e definição conceitual. Este processo pode ser reconhecido como o conjunto das relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas, isto é, no ciberespaço. Mas tal generalização não é suficiente para explicar o significado do mundo que

¹²⁹ Discente do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); pablo01souza321@gmail.com

¹³⁰ Discente do curso técnico em Desenvolvimento de Sistemas integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); fluviomoraes54@gmail.com

¹³¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) haroldobentes@bol.com.br

ela ajuda a construir. É necessário, antes, reconhecer que, em tempos em que o acesso à internet está na palma da mão, o acesso dos seres humanos aos significados do mundo e às informações resultam de um processo que está passando por um franco processo de transformação, que nas últimas décadas tem sido definido como mediatização.

O processo de mediatização tem chamado a atenção de pesquisadores do norte europeu como Hepp (2013) e Hjarvard (2013) e vem sendo teoricamente utilizado para caracterizar uma condição ou fase no desenvolvimento geral da sociedade e da cultura, em que os meios de comunicação e as tecnologias digitais exercem uma influência particularmente dominante sobre outras instituições sociais. Por meio da mediatização temos, portanto, a oportunidade para compreender a expansão dos espaços virtuais e sua diferenciação daquilo que as pessoas percebem como real. Da mesma forma, permite que nos aproximemos das características que marcam a interação social e a simbolização do mundo.

Cibercultura e mediatização são, portanto, dois fenômenos sociotécnicos que favorecem o surgimento de uma nova forma de compreensão da sociedade e da cultura humana, além de moldarem e provocarem mudanças no comportamento e pensamento humano, processo este que reverbera na forma de aprendizagem e deve refletir em implicações na maneira de ensino-aprendizagem na hodiernidade.

Metodologia

O presente estudo fundamenta-se a partir de uma análise teórica, empregando o método de interpretação e análise. Nesse sentido, elencam-se os conceitos balizadores para o desenvolvimento da discussão referentes ao uso da mídia como possibilidade educacional no século XXI. Desse modo, buscando alcançar o objetivo da pesquisa, o levantamento teórico foi realizado em bancos de dados consolidados cientificamente e que são referências para a temática levantada, como a biblioteca digital da “SciELO”.

Resultados e Discussões

Conforme o conceito de mídia-educação de Bevort e Belloni (2009), a mídia já faz parte da vida das novas gerações, compondo parte da socialização secundária desses indivíduos, interferindo na sua simbolização de mundo e interpretação de informações. A partir disso, pode-se perceber que a mídia já tem influenciado a forma que os indivíduos aprendem e retém o conhecimento no século XXI.

Contudo, observa-se que as salas de aula e a prática docente atual não incorporam, ainda, as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas suas metodologias. Vê-se, desse modo, que o potencial dessas ferramentas passa a não ser inteiramente aproveitado para a educação, mesmo que a mídia influencie e participe do processo, como demonstrado pelos fenômenos da mediatização e cibercultura.

Nesse sentido, a mídia-educação viria como um processo prático de incorporação das novas tecnologias nas metodologias educacionais, chamando a atenção para a infinidade de informações presentes na cibercultura que podem ser aproveitadas para o ramo da aprendizagem, a partir do guia de um docente.

Conclusões

Desse modo, nota-se que, mesmo as mídias virtuais estando presentes no cotidiano da vida da maior parte da nova geração, elas não são aproveitadas, de modo pragmático, pela prática docente e pelas instituições educacionais tradicionais. Observa-se que a mídia já influencia os processos de simbolização e significação do mundo por meio dos fenômenos da mediatização e cibercultura e está

presente na socialização das novas gerações. Não obstante, percebe-se uma lentidão por parte das instituições em adaptarem seus métodos à nova realidade e à lógica midiática.

Dessarte, é notório que as ferramentas midiáticas no contexto educacional, se bem utilizadas, podem gerar resultados positivos, contribuindo à formação do aluno. Dessa forma, a aprendizagem, por exemplo, configura-se como mais dinâmica para os estudantes quando determinado docente utiliza filmes, cartazes ou qualquer outro tipo de mídia. Portanto, as várias tecnologias midiáticas possuem a capacidade de facilitar a absorção de conteúdos nas instituições escolares, já que tais recursos estão intensamente ligados ao dia a dia dos indivíduos.

Referências Bibliográficas

BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.** [online]. 2009, vol.30, n.109, pp.1081-1102.

ESCOBAR, A. Bem-vindos à Cyberia: notas para uma antropologia da cibercultura. In. HEPP, A. **Cultures of mediatization**. Cambridge: Polity, 2013.

HJARVARD, S. **The mediatization of culture and society**. New York: Routledge, 2013.

HORST, Heather A.; MILLER, Daniel (eds.). **Digital anthropology**. London: Berg, 2012.

JORDAN, T. **Internet, Society and Culture: Communicative Practices Before and After the Internet**. New York: Bloomsbury Academic, 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

RUDIGER, Francisco. **Cibercultura e Pós-Humanismo: Exercícios de arqueologia e criticismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VAN DIJK, J. **The network society: social aspects of new media**. London: Sage, 2006.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL YOTÉ

Vitória Vieira Pires¹³²
Brenda Suellen Nascimento Pinheiro¹³³
Guilherme Jorge Teles Rodrigues¹³⁴
Laurenir Santos Peniche¹³⁵

Resumo

Em uma visão social e crítica, a Etnomatemática assume um papel que auxilia na construção da consciência social dos alunos e no processo de ensino e aprendizagem. O artigo tem por objetivo apresentar alguns elementos da Etnomatemática como estratégia de ensino através da tecnologia educacional Yoté, e discussões sobre os meios de utilizar a tecnologia na sala de aula. É essencial o desenvolvimento de uma matemática que instrumentalize os estudantes a pensar criticamente e conscientemente, sendo a Etnomatemática um possível caminho para essa construção em uma perspectiva crítica.

Palavras-Chave: Etnomatemática. Ensino de Matemática. Tecnologia Educacional.

Introdução

Com o reconhecimento das discussões no âmbito da educação matemática busca-se compreender e explicar aspectos de um aprender inclusivo e social. Sobre essa perspectiva, Bassanezi (2002), considera que é necessário buscar alternativas de ensino-aprendizagem que facilitem a compreensão da matemática e sua utilização.

Nesse sentido, a Etnomatemática se torna um recurso potente para o ensino e para a aprendizagem da Matemática, pois os estudantes têm a possibilidade de entrar em contato com os conteúdos e compreender que matemática está presente na cultura de todos os povos. Neste entendimento, a Etnomatemática consiste em compreender e valorizar a existência da matemática vivenciada na prática por artesãos, pescadores, pedreiros, costureiras, comerciantes ambulantes, entre outros, em sua própria leitura de mundo por meio dessa ciência. E em diferentes culturas como a indígena, cigana, ribeirinha, Africanas etc.

Nessa dinâmica, as relações das informações catalogadas com base nos artigos produzidos por profissionais da área de matemática publicados na revista do programa de pós-graduação em educação matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Nota-se, um esforço contínuo por parte dos professores no sentido de atualização e acompanhamento de recursos que proporcionem uma aprendizagem mais significativa.

Fundamentação Teórica

A tecnologia Educacional é um conceito que diz respeito à utilização de recursos como jogos, apresentações e até música como recursos pedagógicos. Seu objetivo é trazer para sala de aula práticas inovadoras, que facilitem e potencialize o processo de ensino e aprendizagem. Visto isso, Relatos históricos indicam que os babilônios eram admiradores de jogos de tabuleiro e que as pessoas que jogavam esse tipo de jogos usavam números em seu tempo de lazer para tentar vencer seu oponente, fazendo aritmética mental bem rápido, sem pensar em um trabalho Matemático difícil.

Ademais, a Tecnologia Educacional que vai ser apresentada neste artigo tem sua vivência história. Conhecida como Yoté de origem africana de Senegal. É um jogo de estratégia dos povos africanos. Ele pode ser praticado por dois ou mais jogadores(as) e é encontrado em vários países da África Ocidental, tais como Senegal, Guiné e Gâmbia. Constitui-se em um material didático que busca a curiosidade pela história dos africanos de vários continentes junto com o raciocínio na Matemática

¹³² Discente do Instituto Federal Pará; vitoria20vieira20pires@gmail.com

¹³³ Discente do Instituto Federal Pará; brenda_pinheiro@outlook.com.br

¹³⁴ Discente do Instituto Federal Pará; guilhermej.teles7@gmail.com

¹³⁵ Docente do IFPA Campus Belém. laurenir.peniche@ifpa.edu.br

demonstrando sua importante contribuição nos diversos setores da nossa sociedade, com o Auxílio da Etnomatemática que tem como objetivo de compreender que a matemática está presente na cultura de todos os povos, originária da habilidade de responder às necessidades de sobrevivência por meio da solução de problemas e atividades do dia a dia.



Imagem 1: Bandeira da Nigéria

Fonte: luduscience.com

Metodologia

A Tecnologia Educacional tem por objetivo desenvolver o raciocínio lógico por meio de estratégias para ganhar do seu oponente e ampliar seu conhecimento geral sobre a cultura africana, com isso, o jogo é iniciado com todas as peças fora do tabuleiro. Cada jogador coloca uma peça no tabuleiro. A partir deste instante, alternadamente, os jogadores podem optar por colocar uma nova peça, ou mover uma que já esteja no tabuleiro. A movimentação se dá sempre para uma casa adjacente, horizontal ou verticalmente. Nunca diagonalmente. A tomada de peças do adversário ocorre como no jogo de damas, ou sejam, saltando-se sobre uma peça do adversário, que esteja num buraco adjacente, caindo sempre em um buraco vago. A tomada só ocorre na horizontal ou vertical, nunca na diagonal. Na feita que há essa tomada de peça do adversário, o professor (juiz do jogo), fará uma pergunta relacionada a matemática ou do próprio país de origem do jogo, que no caso é Senegal, a tomada da peça, ou seja, a pontuação será validada, caso a resposta esteja correta, caso não, a pontuação será do adversário. Além da peça tomada, o jogador pode tirar uma outra peça do adversário a sua livre escolha. Aquele que ficar sem peças, ou com peças bloqueadas de modo a não poder mover-se, perde o jogo. O empate é possível, bastando que não tenham os jogadores peças suficientes para forçar a vitória. Ademais, vence aquele que capturar todas as peças do adversário ou as bloqueia de forma a não haver possibilidade de movimentos. Se ambos os jogadores ficarem com 3 peças ou menos no tabuleiro, a partida termina empatada.



Imagem 2: Crianças Jogando Yoté

Fonte: brinka.com

Material

Utilizando do mecanismo de mancala, o tabuleiro de “Yoté” tem 30 buracos, divididos em 5 filas de 6 buracos cada. Cada jogador deve ter 12 peças de cores ou formatos diferentes, de modo a serem facilmente diferenciadas.

Imagem 3: Tecnologia Educacional – Yoté

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yot%C3%A9>



Resultados e Discussões

Após as análises e as interpretações dos dados coletados, a tecnologia foi aplicada com alunos com média de idade entre 6 e 10 anos. Com isso, obtivemos os seguintes resultados, com o reconhecimento dos saberes e conhecimentos matemáticos desses alunos, saberes oriundos de seus contextos cultural/social, vemos a importância de uma atividade que possibilite construir um diálogo entre a matemática do dia-a-dia e a matemática da escola. Então, concluímos com resultados satisfatórios que a Tecnologia Educacional somada à etnomatemática assume um papel de muita importância no desenvolvimento em sala de aula.

Referências

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Coleção em Educação Matemática, 1).

MONTEIRO, Alexandrina e POMPEU JR, Geraldo. **A Matemática e os Temas Transversais.** São Paulo. Editora Moderna, 2001.

MORAN, José. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. In BACICH, Lilian; NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. P. 39

A CONSTRUÇÃO DA TECNOLOGIA “SEGUE O SOM” E A FORMAÇÃO DE FUTUROS PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Jônatas Miranda Amaral¹³⁶

Emily Juliana Duarte Dias¹³⁷

Evelyn Bizerra de Sousa¹³⁸

André Venicius dos Santos Silva¹³⁹

Irene Patrícia de Oliveira Magalhães¹⁴⁰

Helena do Socorro Campos da Rocha¹⁴¹

Resumo

Este trabalho busca relatar uma experiência de elaboração de uma tecnologia educacional denominada “Segue o Som”, durante a disciplina de Educação para as Relações Etnicorraciais, no curso de Pedagogia do IFPA, em Belém. Tendo como base a seguinte pergunta norteadora: de que modo a construção da tecnologia educacional “Segue som” contribui para a formação de futuros pedagogos na perspectiva antirracista? Tem como fundamentação teórica os trabalhos de Freire (1997), Rocha (2014) e Gomes (2005). A metodologia detém caráter qualitativo-exploratório, com base na perspectiva da transposição didática. Deste modo, é apresentada a descrição da tecnologia, o processo de construção e validação desta, assim como uma reflexão acerca da importância do processo para a formação de futuro pedagogos. Concluiu-se, portanto, que este processo de construção da tecnologia educacional “Segue o Som” foi um processo significativo no processo de tornar-se professor, assim como no processo de construção do ser e do pensar de cada futuro pedagogo envolvido.

Introdução

Este trabalho relata a experiência de elaboração da construção da tecnologia educacional “Segue o Som” que visa auxiliar o professor em sala com conteúdos relacionados aos tempos verbais na disciplina de Língua Portuguesa, bem como tratar das relações étnico-raciais e ser ferramenta mediadora de conhecimento. A tecnologia “Segue o som” foi concebida dentro da disciplina de “Educação Para Relações Étnico-raciais” (ERER), ministrada pela docente Helena Rocha no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto Federal do Pará - Campus Belém. Construída a partir da perspectiva da Transposição Didática, utilizando a transversalidade e interdisciplinaridade.

Neste trabalho estabelece-se a seguinte pergunta norteadora: de que modo a construção da tecnologia educacional “Segue som” contribui para a formação de futuros pedagogos na perspectiva antirracista? Deste modo, são apresentadas a fundamentação teórica baseada nos trabalhos de Freire (1997), Rocha (2014) e Gomes (2005), seguido da metodologia adotada, finalizando com os resultados e discussões com enfoque no problema apresentado.

Fundamentação Teórica

Pensar e fazer educação nos dias de hoje é ir além da alfabetização, da mediação de conteúdos pré-estabelecidos ou a preparação para provas e testes institucionais. Na formação atual de professores defende-se uma educação voltada para a construção do ser humano em sua integridade, um sujeito crítico capaz de mudar a realidade na qual está inserida, se conhecendo no seu contexto, sua identidade e o passado por trás de si.

Segundo Freire (1997), “não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo [...]. Se o encararmos como

¹³⁶ Graduando em Pedagogia - IFPA; E-mail: jonatas.ma@yahoo.com.br

¹³⁷ Graduanda em Pedagogia - IFPA; duarteemilyjuliana@gmail.com

¹³⁸ Graduanda em Pedagogia - IFPA; evelynbdesousa@gmail.com

¹³⁹ Graduando em Pedagogia - IFPA; veniciusandre6@gmail.com

¹⁴⁰ Graduanda em Pedagogia - IFPA; irene.13magalhaes@gmail.com

¹⁴¹ Professora orientadora - IFPA Belém. Rochah23@gmail.com

pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador” (FREIRE, 1997 p. 9). Nesse sentido, observa-se claramente o papel da Educação para as Relações Étnico-raciais dentro das escolas, das comunidades, na prática docente antirracista e no dia a dia dos alunos.

Para isso é necessária uma formação docente antirracista, que impulsiona um olhar crítico à história e suas práticas, que incentivam jovens e adultos a se conhecer, reinventar seu futuro. Nilma Gomes (2005) afirma que “implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.” (GOMES, 2005 p. 43). A construção dessa identidade, do empoderamento e a quebra de bases do racismo estrutural se faz mais do que necessária, ela é urgente, o educador precisa em sua formação ter embasamento dessas pautas para utilizar ferramentas que sejam efetivas na quebra desse ciclo.

Trazer à tona as relações étnico-raciais em seus estudos e, principalmente, na prática, resultará em uma transformação significativa na vida de seus alunos. Estes, enquanto sujeitos, terão como mudar sua realidade, fazer ouvir a sua voz, transformando a sociedade em forma de ações e política.

Como futuros pedagogos, trazer inovações que facilitem o processo de ensino-aprendizagem é recorrente. Segundo Rocha (2014), Tecnologias Educacionais estão presentes na sala de aula como instrumentos construídos para a transposição didática do conhecimento. Sendo essas práticas inovadoras e que, de fato, trazem resultados. A Tecnologia Educacional “deve ser entendida como qualquer objeto, natural ou construído pelo homem, cuja finalidade possa ser definida como facilitador da apreensão da realidade” (ROCHA, 2014 p. 22). Em síntese, todo recurso produzido por um profissional que visa auxiliar o aluno no processo ensino aprendizagem pode ser chamado de Tecnologia Educacional quando traz consigo a inovação e as suas características científicas enquanto transposição didática de um saber, para isso ela passa por etapas e características a serem contempladas como interdisciplinaridade, temas transversais e a contextualização dentro do grupo que será aplicado.

Metodologia

Este trabalho desenvolveu-se a partir da perspectiva qualitativa que segundo Minayo (2016) se aprofunda em buscar significados nos fenômenos, sendo uma realidade que precisa ser exposta e interpretada “em primeira instância, pelos próprios pesquisados, em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado” (MINAYO, 2016, p.21). Além de deter um caráter exploratório, que “busca maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2017, p. 33).

Para tanto foram estabelecidas três etapas: a elaboração da transposição didática, que segundo Rocha (2014) que, em suma, é um processo de transformação de conteúdos e conhecimentos adquiridos na formação, em formas de práticas pedagógicas, ou seja, para a sua aplicabilidade de modo que o aluno possa aprender. Segundo Chevallard (1991 *apud* ROCHA, 2014), constituído de três momentos: o saber sábio (elaborado por cientistas), o saber a ensinar (condução do conteúdo pelo professor em sala de aula) e saber ensinado (aquilo que foi aprendido pelo alunado diante das modificações e adaptações feitas pelo professor).

Posteriormente, realizou-se o processo de construção de um protótipo da tecnologia educacional; em seguida, o processo de validação por meio de um teste que levou em consideração os seguintes critérios: as regras, o tempo e o tamanho. Depois de validada, foi criada a versão final da tecnologia educacional e a criação de um manual reflexivo da tecnologia.

Resultados e Discussões

A tecnologia “Segue o Som” foi construída atendendo às características base de uma tecnologia educacional. Tendo como seu público-alvo: docentes e alunos que atuam no 3º ano do ensino fundamental/09. A tecnologia tem como objetivo a transposição didática do saber de Tempos Verbais da disciplina de Língua Portuguesa, contemplada pela interdisciplinaridade ao abordar as disciplinas de

História e Geografia com conteúdo da Diáspora Africana e Condições de Vida de Afrodescendentes no Brasil, trazendo Temas Transversais Ética e a Pluralidade Cultural com ênfase no Afrofuturismo abordando seus conceitos de Raça, Racismo e Identidade Negra.

Englobando todas essas características a tecnologia foi contextualizada para o cenário local, em um centro cultural paraense, a Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves CENTUR e com um protagonista de mesma naturalidade. Em seu formato físico possui capa dura com livro, fichas, caixinhas, palavras e folheto de regras, o livro abrange recursos multimídia quando possui *qr codes* que dão acesso aos vídeos das músicas citadas no decorrer da história. A tecnologia foi construída no formato de livro, abordando através de canções a interação de um jovem garoto afrodescendente paraense com artistas negros e a Identidade Negra no Brasil, enquanto o aluno que utiliza a tecnologia deve encaixar as palavras com tempo verbal corretamente no decorrer da história. Sendo assim, foi usada tanto para avaliar como o aluno conjuga verbos antes da disciplina ser propriamente estudada como também para revisão dos assuntos de forma lúdica por ser um mediador semiótico do saber ensinado dos tempos verbais passado, presente e futuro do indicativo.

O primeiro protótipo da tecnologia foi construído utilizando de nove folhas de papel. As ilustrações e texto autorais, além das letras das músicas que seriam trabalhadas também foram afixados ao material, além disso, a ferramenta traz três caixas de papel que auxiliam na dinâmica.

No dia 11 de março de 2020, as 19:40min, foram validados os aspectos necessários para se obter uma tecnologia educacional: as regras, o tempo e o tamanho. Neste dia apenas um teste foi realizado.

No aspecto tempo, foi analisado a duração do manuseio da ferramenta pelos participantes. Para que ela fosse considerada uma tecnologia educacional, no quesito tempo, é preciso que ela seja validada entre 25 a 30 minutos. Neste primeiro teste, a ferramenta foi utilizada em 26 minutos, 23 segundos e 23 centésimos de segundo. Por isso, o grupo não achou necessário fazer mudanças neste aspecto da tecnologia porque ela foi aplicada no tempo estimado pela orientadora. Dessa forma, a tecnologia foi aprovada no teste do tempo.

No aspecto regras, não foram necessárias alterações ao longo da aplicação e o grupo aprovou o desempenho da ferramenta neste aspecto.

Por fim, no aspecto tamanho os participantes que a manuseavam não tiveram dificuldades com o tamanho do livro interativo em si, entretanto, foi percebido que era necessário haver alterações para aumentar a fonte dos textos e das palavras destacadas e, também, diminuir o tamanho das caixas de papel que comportam os verbos.

Diante da elaboração e validação da tecnologia foi possível construir a versão final da tecnologia que pode ser conferida na imagem a seguir:

FIGURA 2: Versão Final da Tecnologia “Livro Interativo: Segue o Som”



Fonte: Grupo “Segue o Som”. Março, 2020

Ao final do processo, foi possível avaliar de que modo a elaboração desta tecnologia fora fundamental em nossa formação como futuros pedagogos.

A partir da Lei 10.639/03 que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, decreto presidencial que tornou obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino

Fundamental, Médio, oficiais e particulares. Estes conteúdos devem, portanto, ser ensinados em todo o currículo escolar, com destaque nas áreas de Artes, Literatura e História Brasileira. Foi uma Lei de grande importância histórica que veio depois de muitas lutas dos Movimentos Negros no Brasil. Em 2008, a Lei 11.645/08 (que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/03) acrescenta o ensino obrigatório da História e Cultura Indígena.

No 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 são apresentadas ações necessárias para cada nível de ensino, para o ensino fundamental, algumas das ações previstas são: implementação de ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que valorizem, promovam a diversidade; prover livros as bibliotecas e salas de leituras sobre a temática étnico-racial; entre outras (BRASIL, 2013, p. 50-51).

Neste sentido, este processo trouxe o entendimento que a elaboração de tecnologias educacionais pode dinamizar a transmissão do conhecimento, tornando o processo um mediador do conhecimento e de valores que poderão ser apreendidos pelas crianças durante sua jornada educativa, tendo a escola como uma das instituições que contribuirá em sua formação. Deste modo, é importante, também, que os professores devem ater-se a forma como age e reproduz conteúdos, pois seus estereótipos podem influenciar o educando.

Quando se trata das relações étnico-raciais, foi possível compreender que o professor pedagogo que compreenda a importância de uma educação antirracista, precisa não só abordar o racismo, mas debatê-lo. Contudo, nem sempre isto é abordado de modo favorável, logo a elaboração de tecnologias educacionais e sua aplicação em sala de aula pode otimizar a compreensão das relações étnico-raciais, assim como favorecer uma formação continuada do profissional tanto em sua prática, quanto a sua teoria, a partir do momento que ele deverá sair da sua zona de conforto e colocar-se ao dispor de conhecer valores culturais, sociais, étnicos afro-brasileiros e afrodescendentes, além de compreender as contribuições e influências deste povo para as ciências, artes, música, etc., e paralelamente, esse educador propicia aos seus alunos novos jeitos de analisar a história desse povo contada por não negros.

No que se refere as relações étnico-racial, em relação à formação do pedagogo, é possível afirmar que na promoção da igualdade racial é algo que deve ser trabalhado e tem um papel importante na formação do docente para a desconstrução do preconceito e do racismo na escola. O educador tem um papel muito importante, pois ele é mediador de valores e essas ações também contribuem para a formação humana do professor.

A formação do pedagogo precisa prepará-lo para lidar com a diversidade por isso que o curso encontra condições para diálogos sobre o assunto para que os pedagogos sejam capazes de abordar essa temática. Discutir as lutas, resistências e riquezas históricas e culturais das nossas raízes afrodescendentes na formação inicial.

Conclusões

Pensar na importância da elaboração de tecnologias educacionais é de grande importância para uma formação de professores inovadora e significativa, algo que este trabalho pôde mostrar, pois foi possível perceber que a elaboração e construção da tecnologia trouxeram aos seus idealizadores - futuros pedagogos - uma visão mais abrangente tanto do próprio processo que se deve perpassar na concepção de tecnologias educacionais, assim como acerca das possibilidades criativas para abordar temas complexos e importantes socialmente.

Soma-se a isto o fato de que uma educação antirracista não se limita somente a passar aos alunos conceitos pré-estabelecidos de modo que apenas se memorize, mas sim debater, expor os ideais vigentes, ouvir e falar ao outro realidades, repassar e construir valores. Em sala de aula, o professor não deve somente falar sua verdade, mas também se permitir ouvir os alunos, como aponta Freire (1997).

Deste modo, a construção da tecnologia educacional “Segue o Som” foi um processo significativo no processo de tornar-se professor, assim como no processo de construção do ser e do

pensar de cada futuro pedagogo envolvido. Sendo importante analisar, posteriormente, de que modo esta tecnologia poderá ser compreendida em sala de aula e quais os impactos dela nas crianças que a ela tiverem acesso.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09.01.03**: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2004.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

FREIRE, Paulo. **Papel da educação na humanização**. Salvador: Ver. Da FAEEBA, nº7, jan./jun, 1997.

GOMES, Nilma. **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.

ROCHA, Helena do S. C. **Tecnologia Educacional**: instrumentalização para o trato com a diversidade étnicorracial na educação básica. Belém, IFPA, 2014.

CONHECENDO OS CIENTISTAS NEGROS POR MEIO DA TECNOLOGIA

Paola da Silva Palheta¹⁴²
Waleria de Souza Pompeu¹⁴³
Laurenir Santos Peniche¹⁴⁴

Resumo

Trazendo como foco principal os cientistas negros, um jogo de múltipla escolha foi desenvolvido e trabalhado com estudantes de graduação ou recém-formados, no qual foram apresentados cinco cientistas negros, que contribuirão para a história da humanidade de forma muitas vezes anônima, tentando reverter esta situação, ao fim de cada pergunta foi contado um pouco da vida ou contribuição que estes deixaram como herança.

Introdução

Quando falamos de Ciência nos vem logo à mente o nome de cientistas conhecidos mundialmente, como Albert Einstein, Isaac Newton, Robert Hooke, entre outros, o que dificilmente vemos são cientistas negros sendo reconhecidos, porém eles sempre estiveram lá. Com o intuito de promover a interdisciplinaridade entre as ciências exatas e biológicas com a educação para as relações étnico-raciais, desenvolvemos um aplicativo no formato de jogo educacional para apresentar cientistas negros desconhecidos e suas contribuições para a comunidade científica, que são utilizadas até os dias de hoje. Dessa forma, o jogador poderá conhecer tais personagens de grande importância, por meio de uma proposta didática tecnológica educacional. Com base nisso, temos o objetivo de apresentar uma biografia acadêmica e científica de cinco cientistas negros atrelados as ciências exatas e biológicas, bem como coletar dados a respeito do aplicativo que desenvolvemos a partir dos resultados e respostas dos participantes envolvidos.

Fundamentação Teórica

O Brasil é um país de ampla diversidade étnica, social, econômica e política, porém ainda carrega o estigma da segregação e discriminação racial dentro da sociedade e do âmbito educacional. Apenas em 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, que obriga as instituições educacionais de ensino fundamental e médio a incluírem o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo e esta Lei só foi inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em outubro de 2004. Com base nestas informações, podemos comprovar que ao longo de 18 anos após a Lei ser aprovada, ainda convivemos com o racismo instituído dentro da sociedade, e após três séculos da abolição da escravidão a população negra ainda é marginalizada, principalmente nas questões relacionadas a educação e, por isso, ainda há pouco conhecimento sobre os cientistas negros e suas pesquisas, apesar de terem grandes contribuições atualmente. Constatamos que isso ocorre em função da diáspora negra, a qual é denominada como imigração forçada da população africana para países com sistema escravista. Dessa forma, seus descendentes naturalizaram-se, como afro-americanos, afro-europeus, afro-brasileiros, dentre outros. Outro ponto importante é destacar a ajuda das tecnologias principalmente educacionais no que compete ao ensino da memória africana, visto que, a maioria das escolas apenas cita os costumes, etnias e cultura, deixando de lado os grandes cientistas descendentes de africanos. A CartoDiversidade escrita por Ms. Rocha, tem base em Freire (1993) e Fazenda (2011, p. 11), trazendo a

¹⁴² Estudante do Curso de Licenciatura em Física - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - campus paola.palheta3@gmail.com

¹⁴³ Estudante do Curso de Licenciatura em Física - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - campus waleriapompeu@hotmail.com

¹⁴⁴ Professor do Dep. Ens. Ciên. Form.; laurenir.peniche@ifpa.edu.br

interdisciplinaridade de modo metodológico interligando as tecnologias no ensino da cultura africana, ela busca a agregação no afrofuturismo, o qual está baseado em futuro desenvolvido a partir das perspectivas negras que são diretamente responsáveis pela representatividade da cultura africana, visto que “os sistemas de representação são os sistemas de significado pelos quais nós representamos o mundo para nós mesmos e os outros.” (HALL,2003). Neste sentido, trazemos a história e contribuições de cinco cientistas negros e negras da área das ciências exatas, sendo eles:

- Katherine Coleman Goble Johnson (1918 - 2020) foi uma afro-americana, nasceu em 26 de agosto de 1918, na cidade de White Sulphur Springs (Virgínia Ocidental, EUA), sua biografia inspirou o filme “Estrelas além do tempo”. Ela trabalhou realizando cálculos manuais antes da Nasa utilizar computadores eletrônicos, em um grupo formado apenas por mulheres negras. Na infância apresentou dificuldades nos estudos, pois devido a segregação entre brancos e negros na cidade de White Sulphur Springs, não havia ensino médio crianças negras.

- Lloyd Augustus Hall (1894 – 1971) foi um afro-americano nascido no Estado de Illinois Lloyd é bacharel em Química Farmacêutica pela Universidade Northwestern, em 1914, e obteve seu grau de mestre pela Universidade de Chicago. Este cientista descobriu maneiras para a conservação de alimentos, além da já utilizada com sal, e provou que a conservação feita por algumas especiarias ocasionava aceleração no processo de deterioração dos alimentos. Sua descoberta mais utilizada na atualidade, tem por base o uso do gás etileno para esterilização de alimentos, equipamentos médicos e cosméticos. Esse personagem recebeu proposta de trabalho por uma empresa de engenharia, a Western Electric Company e foi escalado para Primeira Guerra Mundial, contudo foi vítima de práticas discriminatórias.

- Roscoe L. Koontz (1922 – 1997), nascido na cidade de Saint Louis, no estado do Missouri, em 1922, formou-se em Bacharel em Química pela Universidade Estadual do Tennessee. No entanto, suas contribuições ocorreram como físico da saúde, profissão que ganhou destaque no período final e pós Segunda Guerra Mundial, 1942. Koontz desenvolveu práticas de proteção para a radiação ionizante.

- Marie Maynard Daly (1921-2003), nasceu em Corona, Queens, bairro da cidade de Nova York, matriculou no Queens College, da Universidade de Nova York. Daly foi uma bioquímica com atuação na área médica, ela dedicou grande parte das suas pesquisas acadêmicas ao estudo do metabolismo humano, doenças cardiovasculares e o envelhecimento por meio do tabagismo.

- Patrícia Era Bath (1942–2019) foi uma afro-americana que cresceu no Harlem, Nova York, estudou na faculdade de medicina na Universidade Howard, em Washington, DC. Suas contribuições nas ciências ajudaram no desenvolvimento para correção de distúrbios oftalmológicos, pois sua pesquisa foi baseada no Sonda Laserphaco, a qual era utilizada eliminação da catarata para e limpezas das lentes dos olhos. Sua infância foi marcada pelo racismo, visto que os negros foram excluídos de várias escolas e sociedades médicas.

Metodologia

No presente trabalho, desenvolvemos um jogo digital através do Software Scratch, este por sua vez é um aplicativo de jogo educacional de múltipla escolha, no qual questionamos o público sobre alguns cientistas afrodescendentes na área das ciências exatas. As perguntas apresentam as contribuições realizadas por esses cientistas, cada pergunta contém duas alternativas, sendo elas A e B. Sempre que o jogador acertar será adicionado dez pontos ao placar, porém, se o jogador errar serão removidos dez pontos. Além disso, ao fim de cada pergunta, será contado um pouco da história do cientista para que o público tenha a oportunidade de conhecê-los. Os cientistas pesquisados e usados para o desenvolvimento do jogo foram: Katherine Johnson (FÍSICA, CIENTISTA E MATEMÁTICA), Lloyd Augustus Hall (Bacharel em Química Farmacêutica), Roscoe L. Koontz (Bacharel em Química), Marie Daly (Bioquímica) e Patricia Bath (Médica). As alternativas apresentavam um cientista muito conhecido, branco, e um cientista que não foi reconhecido, ou foi pouco reconhecido na história da ciência, negro. Devido a pandemia da COVID-19, o jogo foi apresentado de forma remota e individual

a três estudantes da graduação e recém-formados, e pediu-se que os mesmos enviassem um print do placar final para a demonstração de resultados.

Resultados e Discussões

Dos estudantes que participaram da pesquisa apenas um conseguiu acertar todas as perguntas, a partir da análise das respostas dos outros dois participantes, percebemos o pouco conhecimento em relação aos desenvolvimentos científicos gerados pelos negros, pois por mais que seus experimentos e contribuições sejam conhecidos, ou tenham influência no cotidiano, os voluntários não sabiam relacionar a que cientistas pertencia cada colaboração, dessa forma podemos comprovar, que com a tardia aprovação da Lei 10.639/03, a qual obriga o acesso à educação afro-brasileira e africana, os participantes tiveram dificuldades em marcar as respostas corretas, em função do pouco conhecimento relacionados a eles.

Conclusões

A partir de análises bibliográficas, as autoras do trabalho desenvolveram um aplicativo de jogo educacional, para fins da interdisciplinaridade entre as ciências exatas e biológicas com a educação para as relações étnico raciais, possuindo o intuito de difundir a ideia do negro como cientista, visto que na sociedade há poucas abordagens e informações sobre os mesmos. Logo, a partir do aplicativo podemos gerar um conhecimento de mundo pouco explorados dentro das escolas, o qual está relacionado com as contribuições desenvolvidas para o mundo científico, que são muito utilizadas atualmente, além disso podemos contar um pouco da história de cada um, ajudando na construção de memórias negras que são pouco exploradas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 10.639** de 09 de janeiro de 2004. Brasília, 2003. Disponível: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm >. Acesso em: 24 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOGO: Cientistas negros por meio da tecnologia. Disponível em: < <https://scratch.mit.edu/projects/515205982> >.

Lloyd Augustus Hall. Disponível em: < <https://www.acs.org/content/acs/en/education/whatischemistry/african-americans-in-sciences/lloyd-augustus-hall.html> >. Acessado em 24/04/2021

Marie Maynard Daly. Disponível em: < <http://mulheresnaciencia-mc.blogspot.com/2014/10/marie-maynard-daly-primeira-mulher.htm> >. Acessado em: 24/04/ 2021.

Patricia E. Bath. Disponível em: < <http://mulheresnaciencia-mc.blogspot.com/2014/09/patricia-bath.html> >. Acessado em 24/04/2021.

ROCHA, H. S. C., **Afrofuturismo na educação: Criatividade e Inovação para discutir a diversidade etnicorracial**. Belém, 2020.

ROSCOE L. KOONTZ. Disponível em: < <https://www.angelfire.com/wv/jeanwilson/koontz.html> >. Acessado em: 24/04/2021

SANTOS, F. R. dos. **A vida de Katherine Johnson**: uma mulher negra na Nasa. 2019. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.

SILVA, A. S., PINHEIRO, B. C. S. Químicos negros e negras do século XX e o racismo institucional nas ciências. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 121 - 146, Out/Dez 2019.

U.S. National Library of Medicine. Patricia E. Bath. Disponível em: < https://cfmedicine.nlm.nih.gov/physicians/biography_26.html >. Acesso em 24 Abril 2021.

AFROFUTURISMO EM SALA: O QUE HÁ DE ÁFRICA EM NÓS

Luiz Felipe Borges Lima ¹⁴⁵

Resumo

O afrofuturismo é um movimento que perpassa por ideias de um futuro em uma perspectiva afrodescendente, sendo responsável pela criação de personagens e elementos da cultura pop que existe nos dias atuais onde o negro tem o seu papel de destaque. O presente estudo busca compreender a importância do tema afrofuturista e suas características no âmbito educacional e de que forma o assunto está sendo utilizado pelos professores em sala de aula. Utilizando como fonte para contextualização, foi feito um estudo de caso em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola particular na cidade de Belém. Embasado em diversas teorias, o trabalho é articulado a uma metodologia seguindo três etapas: pesquisa bibliográfica, a observação participante e os registros e coletas de dados. Os sujeitos da pesquisa foram a professora e os alunos da sala do 1º ano. Analisou-se o desenvolvimento, ou a falta, da professora acerca do tema em sala de aula e suas dificuldades, posteriormente discutindo as observações feitas e as reflexões que surgiram sobre o papel do afrofuturismo na educação brasileira.

Introdução

O Parecer n.º CNE/CP 003/2004 estabelece as diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como forma de regulamentar as alterações na Lei 9394/96 (LDB) promovidas pela Lei 10.639/20031. Ele define relações étnico-raciais enquanto relações sociais entre negros e brancos e apresenta a ideia de raça como uma construção social fundamentada não apenas na cor. Questões sobre raça e a herança afro-brasileira começam a ocupar espaço dentro do ambiente escolar, levando a debates a respeito do que a história fez com a população negra, e qual o seu lugar diante da sociedade do século XXI, de uma forma mais lúdica, utilizando de filmes, jogos e desenhos afrofuturistas. Surge, então, uma relação entre a ancestralidade e a modernidade em sala de aula, da forma prática e dinâmica como executada afrofuturismo, que compreende os acontecimentos históricos e possibilita a superação do pensamento colonial e racista. Entretanto, precisamos saber se esta discussão realmente se expande para todas as escolas do país ou se é algo ainda não concretizado.

Fundamentação Teórica

É interessante que o educador trabalhe aspectos lúdicos na sala de aula para ajudar os alunos na assimilação dos conhecimentos propostos, levando em consideração aspectos históricos e culturais para dar significado aquele conteúdo, já que de acordo com a BNCC (2017) o docente deve incorporar em sua aula o ensino da cultura local. A partir disso, a escolha do afrofuturismo é precisa, pois além de ser um conceito novo que chamará atenção dos alunos, diz respeito a algo pouco falado e valorizado: a herança que os povos africanos deixaram para o Brasil. Contrariando o que é mostrado acerca da ancestralidade africana nos livros de história, como se a herança negra estivesse estagnada na época de escravização, o afrofuturismo vem como uma inspiração e forma de referência para pensar essa herança junto a modernidade e avanço tecnológico da cultura africana nos dias atuais. Conforme Rangel (2016), afrofuturismo é um movimento estético que surge do encontro da tecnologia e da ficção científica com as questões da diáspora, da escravidão e dos determinismos raciais vividos pelo negro em meio à modernidade. Falar sobre as características do afrofuturismo, como protagonismo negro e futuro próximo, é uma forma de valorizar uma parcela da sociedade que é tratada como inferior até mesmo em

¹⁴⁵ Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Pará – Campus Belém; lui.felipe.b.lima@gmail.com

sala de aula e Gomes (2002) argumenta que a escola é um ambiente propício para a discussão e o desenvolvimento de relações étnico-raciais positivas, sobretudo devido à importância dela para a construção das identidades das crianças.

Metodologia

O desenvolvimento do presente trabalho se deu a partir de um estudo de caso em uma turma de 1º ano de uma escola particular na cidade de Belém. De acordo com Yin (2001) o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência. Através da observação participante, na qual pudemos interagir com os sujeitos da pesquisa, estivemos acompanhando o desenvolvimento das atividades propostas e propondo agregando no processo de ensino, dentro do contexto da turma. Sobre a Observação participante Anguera (2003) comenta que a metodologia observacional, que descreve os contextos naturais ou habitual, consiste em um procedimento científico que manifesta a ocorrência de condutâncias perceptíveis, para realizar um registro organizado e um resumo - qualitativo ou quantitativo - usando um instrumento adequado e parâmetros convenientes, possibilitando a detecção de relações de diversas ordens existentes entre elas e avaliações. Os sujeitos da pesquisa foram a professora, de 45 anos, e os alunos que possuíam idades entre 7 e 5 anos, sendo eles do sexo masculino e feminino.

Resultados e Discussões

Com o início das aulas pude observar e interagir com a turma, participando do desenvolvimento das aulas e das práticas educativas que a professora trazia, registrando características como a didática utilizada pela professora, participação dos alunos e os temas que eram abordados. O lúdico era um elemento bastante utilizado pela professora, cativando as crianças para dentro da aula e promovendo uma interação, já que de acordo com Kishimoto (2001), a ludicidade permite uma assimilação de conhecimentos de forma acolhedora para que o aluno sintase à vontade para participar. Os temas trabalhados também eram diversos, desde cuidados com a natureza até o respeito com o próximo, e as crianças demonstravam interesse em aprender. Entretanto em relação ao tema cerne desse trabalho, o afrofuturismo, fora trabalhado de forma rasa e até mesmo imperceptível em sala de aula, limitando-se apenas a um discurso de aceitação das diversidades. Quando questionada sobre isto, a professora alegou que a falta de material didático acerca do tema para aquela etapa da educação impossibilitava uma maior profundidade sobre as mais variadas questões que poderiam ser discutidas. Declarou, ainda, que era a primeira vez que ouvia o termo “afrofuturismo”. Quando explicado para as crianças o que seria o termo, demonstraram interesse em aprender, assim como a professora.

Conclusões

O modo como o aluno vê o mundo é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, onde suas experiências e vivências auxiliam na construção de seus conhecimentos em parceria com os conteúdos. A partir disso, faz-se necessário que algo tão presente na vida das crianças como a cultura afro-brasileira seja discutido e celebrado, no intuito de pôr fim a preconceitos existentes na sociedade e valorizar tantos ensinamentos e saberes que tal cultura tem nos oferecer. Porém, como observado no estudo de caso, tal discussão afrofuturista se mantém sem profundidade e até mesmo sem a devida importância no currículo escolar. Ademais, a falta de capacitação dos professores impossibilita que o tema seja abordado de maneira correta em sala de aula e compromete o debate acerca de ancestralidade e raças, mesmo em níveis iniciais da educação. É necessário ter um maior estudo e comprometimento por parte do corpo docente e da direção das escolas em dar mais visibilidade a um assunto que se mostra

pouco difundido. Que este trabalho venha a fazer questionamentos e abrir para mais discussões acerca de um ensino afrofuturista na sala de aula.

Referências Bibliográficas

ANGUERA, M.T. **La observación.** En C. Moreno Rosset (Ed.), **Evaluación psicológica.** Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia. Madrid: Sanz y Torres. 2003

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra.** Aletria, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RANGEL, E. Afrofuturismo e questões políticas do negro na ficção científica. **Revista do Audiovisual Sala** 206, n. 5. Vitória: UFES, jan./jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sala206/article/view/13798/9777>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi- 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

O DIÁLOGO DA ETNOGRAFIA E O AFROFUTURISMO: POSSIBILIDADES DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Anderson da Silva Aviz¹⁴⁶
Matheus Carvalho de Abreu Rodrigues¹⁴⁷

Resumo

O ensino de Geografia passou por diversas mudanças ao longo dos séculos, atualmente em sala de aula é papel do professor a formação crítica e cidadã dos alunos, e para se chegar a esse objetivo algumas possibilidades surgem a partir do uso de recursos didáticos, aqui chamados de tecnologias educacionais. Com a utilização dessas ferramentas o aprendizado se torna dinâmico e o conteúdo se torna mais fácil de ser assimilado. A proposta desse trabalho se volta para a discussão de materiais para o ensino de Geografia, que dentro da temática Afrofuturística e da Etnografia, auxiliam os alunos do ensino médio na compreensão da cultura e da identidade Afro a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Introdução

O ensino de Geografia desde a sua implementação nas escolas do Brasil no século XIX vem se modificando consideravelmente, o que eram métodos para memorização de nomes de países e rios, a antiga Geografia positivista e descritiva dos espaços, agora caminha para a compreensão mais dinâmica deste componente curricular escolar buscando analisar não somente o espaço em si, mas os sujeitos produtores e atuantes sobre ele, nesse sentido os alunos tornam-se indivíduos participativos das modificações que ocorrem na sociedade.

Entretanto, Castellar, Moraes e Sacramento (2011, p.256) apontam que para se pensar no ensino de Geografia é necessário analisar os conceitos e habilidades que são pertinentes a uma aprendizagem significativa, e esse processo não é uma tarefa fácil. Dessa maneira, são necessárias metodologias de ensino orientadas pelo professor, que garantam suporte aos alunos, afim de trabalhar seu imaginário e sua capacidade, de maneira que a elaboração de recursos didáticos e outros métodos sejam implementados em sala de aula para garantir uma aprendizagem significativa.

Ao falar sobre recurso didático neste trabalho, iremos utilizar o termo Tecnologia Educacional, são vários os sinônimos que são empregados por inúmeros autores, mas que em sua essência, se traduzem na produção de um mediador semiótico. Para Rocha (2014 p.22) a aprendizagem se faz através da mediação semiótica ou da interação social, onde a interação ocorre por meio das palavras. Na perspectiva da Tecnologia educacional a mediação semiótica e a internalização dos conceitos, advém através da relação professor-aluno, em que por meio da transposição didática o aluno durante o manuseio da tecnologia adquire e o conhecimento sobre um conteúdo específico.

A partir de uma tecnologia educacional podemos trabalhar com os mais variados temas em sala de aula, ensinando conceitos e ideias através de uma linguagem mais próxima a dos alunos. Dessa forma o conhecimento que é ensinado em sala se torna mais eficaz. Neste trabalho iremos utilizar a Etnografia e o Afrofuturismo como bases para tecer possibilidades de produções de materiais pedagógicos no campo da Geografia que busquem contribuir para a representatividade, identidade e a valorização da cultura dentro da temática Africana.

Sobre o movimento Afrofuturista

¹⁴⁶ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; avizsilva988@gmail.com

¹⁴⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará; carvalhorodrigues1997@gmail.com

De acordo com Souza e Assis (2019 p.66) o Afrofuturismo é um movimento estético-político que produz ficções especulativas visando criar novas possibilidades de futuros para pessoas negras. De modo geral, o Afrofuturismo trabalha o protagonismo negro, ou seja, o negro como protagonista do seu futuro, da sua própria história e assumindo a sua identidade.

Por conseguinte, ressalta-se que o movimento afrofuturista aplicado na educação a partir de um viés pedagógico, aponta possíveis direções constituir sujeitos não racista e antirracista, pois tem perspectiva de uma Educação antirracista enquanto uma atitude, uma postura construída cotidianamente pelos atores envolvidos no processo educacional. Destaca-se que os princípios do afrofuturismo são elementos essenciais para uma pessoa negra responder algumas perguntas sobre si, isto é, questionamento que se passam pela psique do preto e da preta, devido as diversas materializações do racismo na realidade. Assim, segundo Ernesto (2018), a perspectiva Afrofuturista muda tudo, pois o passado é muito maior e mais extenso, servindo para explicar e elucidar o presente, possibilitando, assim, que há desempenhos para exercer um futuro no qual os negros sejam protagonistas, sujeitos de suas vozes e defensores deste poder.

Necessita-se ter a consciência que o afrofuturismo envolve existência de um pensamento político, social, cultural e científico que tem origem negra, o protagonismo negro na produção de tais características que são indissociáveis da realidade. O renascer consciente de si mesmo, pois não existe visão afrofuturista sem passado esclarecido e presente compreendido . Além disso, as narrativas negras não surgem do nada, pois o povo africano não surgiu do nada, a literatura possui um grande poder de influência sobre os indivíduos, são inspirações que estimulam a acreditar ser uma voz na multidão ao invés de calar, desejar ser protagonista ao invés de seguir, resistir ao invés de fugir.

Desse modo, o movimento afrofuturista tem a capacidade de estabelecer fundamentos ao sujeito preto sobre o que é ser negro e de ser um movimento de luta contra o racismo.

O diálogo entre a etnografia com o afrofuturismo

Partindo desse ponto de vista, temos na Antropologia da Educação a partir dos seus métodos hermenêuticos, estudos do processo educativo, em que por meio do ensino seja em casa, seja na escola ou em qualquer outro lugar, possui papel importante na (re)construção das identidades pessoais.

Como aponta Vieira (2013 p.111) os grupos sociais criam mecanismos de (re)produção de conhecimentos e (re)produção de identidades, mas a partir do sistema educativo, há uma hegemonia da sociedade onde se é dado mais importância ao conhecimento transmitido nas escolas em detrimento dos conhecimentos apreendidos em contextos culturais, onde estes também são significativos para a compreensão da identidade. Consideramos, pois, a Antropologia da Educação como o estudo dos processos educativos ou, mesmo, o estudo de como os humanos aprendem, seja na escola, na família, na rua ou em toda a sua trajetória social, bem como, também, o estudo da constante e consequente (re)construção das identidades pessoais (Vieira, 2009).

Vieira (2013) a partir de suas pesquisas nos aponta a entrevista Etnobiografia como uma possibilidade de compreensão das pessoas a partir de uma bricolagem identitária, mas para além de conhecer de forma individual, a etnobiografia almeja conhecer os modos culturais que envolvem o entrevistado. Segundo Vieira (2013 p.1117):

O trabalho de interação entre o investigador e o entrevistado, no seu próprio ambiente, surge como um caminho metodológico profícuo para compreender as transformações identitárias que a aprendizagem de conhecimentos e culturas por parte destes sujeitos produzem, no seu próprio mundo subjetivo e reflexivo, registado nas suas próprias falas. (Vieira R. 2013 p.117)

Com relação a interculturalidade, na perspectiva das contribuições de Viera na Antropologia educacional, o contato interpessoal ganha destaque, já que através do contato em sala de aula são expressas as experiências, as culturas pessoais e grupais. No contato intercultural, o que se comunica

não são verdadeiramente as identidades grupais, as culturais nacionais ou locais, mas, antes, as pessoas portadoras duma identidade pessoal, dinâmica, e sempre em gerúndio (Vieira, 2009).

Tendo em vista a ênfase na discussão da cultura e da identidade, tanto no Afrofuturismo quanto nos métodos empregados pela Antropologia da educação, surge um diálogo que propicia pensar em práticas em sala de aula que valorizem a cultura e a identidade negra, sendo esta não trabalhada de forma mais ampla dentro de um contexto escolar. Faz-se então a proposta de trazer as tecnologias educacionais com temáticas que possam ser trabalhadas com objetivos definidos e dentro das competências específicas das ciências humanas conforme a Base Nacional Comum Curricular.

Tecnologias educacionais e a facilitação do ensino

Para se compreender melhor o porquê de se escolher o termo Tecnologia Educacional devemos nos voltar ao conceito de tecnologia, para compreender sua epistemologia e quais os seus significados. O termo tecnologia, segundo Pinto (2005, p.219) possui diversos significados munidos de caráter ideológico, mas o que vamos destacar nesse trabalho é a discussão da técnica, fundando-se na prática da ação, das habilidades do fazer e de se produzir alguma coisa.

Pinto (2005) aponta que a técnica representa um caráter qualitativo de atuação do homem, inserida em um contexto social onde é necessário a sua criação, possibilitando desta forma a sua aplicabilidade. Para este autor, a tecnologia então tem origem na prática de uma ação. A partir disso podemos compreender melhor a utilização do termo *tecnologia*, e nesse sentido a utilização dele para definir esse tipo de instrumento. Voltando-nos à questão pedagógica ainda dentro do debate da tecnologia, Rocha (2014, p. 22) nos apresenta o conceito de Tecnologia Educacional, que pode ser definido como qualquer objeto, natural ou construído pelo homem com objetivo de ser um facilitador de apreensão da realidade referente a algum fenômeno.

A tecnologia educacional proposta é em sua essência um artefato que possui finalidades pedagógicas, agindo como mediador entre o aluno e o processo de aprendizagem. Esse processo se dá a partir da transposição didática. Rocha (2014, p. 13) afirma que o processo de transposição didática consiste na transformação dos conhecimentos científicos obtidos através da formação inicial e contidos nos livros didáticos, em práticas pedagógicas para serem aplicáveis em salas de aula. Essas práticas possuem como finalidades a formação de valores, que como apontam Rocha (2014), deem conta de direcionar quem aprende ao processo de descoberta de si e do outro. Vale ressaltar que é papel do professor criar em sala de aula um debate reflexivo e crítico. Segundo Rocha (2014, p.15):

Ao professor consciente da Transposição Didática, bem como do papel das práticas sociais de referência, cabe desenvolver metodologias para um ensino mais contextualizado e com conteúdos menos fragmentados, criando um ambiente reflexivo e crítico. E, nesse sentido, partimos do pressuposto de que o papel das Tecnologias Educacionais utilizadas enquanto mediador semiótico é elemento facilitador na transposição do saber a ensinar a saber ensinado em sala de aula (ROCHA, 2014, p.15)

Respaldados com esses conceitos, podemos trazer novamente para a Geografia o debate acerca das produções desses recursos. Castellar, Moraes e Sacramento (2011, p.249) apontam que o uso de jogos e outros recursos facilitadores do ensino já eram debatidos na área das Ciências Exatas desde os anos 60. Porém nas universidades, os debates sobre esses recursos pedagógicos na área do ensino de Geografia ainda estavam iniciando. Atualmente já são empregados por professores diversos recursos em sala de aula com o objetivo de auxiliar o aluno na construção de conceitos, compreender fenômenos espaciais e de ajudá-lo a compreender o seu papel na sociedade de acordo com a sua singularidade.

Conclusões

Observa-se então que a aproximação das discussões abordadas no Afrofuturismo e no método Etnográfico, podem ser levados para as salas de aula por meio das práticas pedagógicas. A priori se deve utilizar da etnobiografia afim de compreender melhor a vivência do aluno e seu conhecimento sobre a cultura Africana e Afrobrasileira e quais as influencias diretas ou indiretas possuem sobre esse aluno, dessa forma poderá se projetar quais os saberes que serão trabalhados durante o manuseio da tecnologia. Com base nisso há alguns exemplos de temas que podem ser trabalhados nas tecnologias e que estão dentro da competência 5 da área de Ciências Humanas da BNCCC.

O principal objetivo da competência 5 da área de Ciências Humanas é o exercício da reflexão, da compreensão e do respeito, seja ele cultural ou religioso, de forma que seja respeitoso aos direitos humanos. Dentro dessa proposta pode-se trabalhar com a história da diáspora africana no Brasil, as religiões e seus ritos, a contribuição Afro na construção da cultura brasileira, entre outros. Para esses temas há a possibilidade de ser trabalhados sob a forma de jogos de tabuleiro, jogos de cartas, aplicativos e softwares. Se espera a partir da implementação dessa prática em sala de aula, que os alunos ao final da utilização da tecnologia, compreendam e se identifiquem com os assuntos abordados.

Considera-se que, ao utilizar o Afrofuturismo como tema transversal ao conteúdo abordado na tecnologia os alunos possam se sentir representados e (re)afirmar sua identidade negra. Esse tipo de prática se torna interessante do ponto de vista de que ao mesmo tempo que o aluno aprende, ele constrói ou desconstrói ideias pré concebidas antes do manuseio da tecnologia. Levando em consideração que dentro desse debate o foco é cultura e identidade, podemos complementar a construção desses saberes com a discussão acerca do racismo e da intolerância. Dessa forma o ensino de Geografia não se limita a explanar conteúdos, mas sim auxiliar os alunos na sua construção crítica e reflexiva da sociedade.

Referências Bibliográficas

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de; SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: **Educação geográfica: reflexão e prática** [S.l: s.n.], 2011.

ERNESTO, Luciene Marcelino. **Sankofia: breves histórias sobre afrofuturismo/Luciene Marcelino Ernesto**. – Rio de Janeiro, 2018. 226 P.

FREITAS, Kênia; MESSIAS, José. O futuro será negro ou não será – Afrofuturismo versus Afropessimismo – as distopias do presente. **Revista Argentina de la Asociación de Estudios de Cine y Audiovisual**, n 17, 2018.

PINTO. Álvaro Vieira. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. **Tecnologia Educacional: instrumentalização para o trato com a diversidade étnico racial na educação básica**. Belém: IFPA, 2014.

SOUZA E. O, ASSIS KR. O afrofuturismo como dispositivo na construção de uma proposta educativa antirracista. **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas** ISSN 2446-6115. 2019

VIEIRA, R. "Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições**. 2013.

VIEIRA, R. **Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais**. Lisboa: Colibri, 2009.

MESAS TEMÁTICAS

MESA 1 - O Artigo 26-A da LDB ameaçado e silenciado pelas políticas educacionais

Mediador: Prof. Esp. Amilton Sá Barreto – SEDUC/PA

Convidados/as:

- Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho - GERA/UFPA
- Advogado Esp. Paulo Victor de Araujo Squires - OAB/PA
- Prof. Dr. Dionísio Poey Baró - Casa Brasil África/UFPA

NOTAS SOBRE A AMEAÇA AO ARTIGO 26-A DA LEI Nº 10.639/2003

Wilma de Nazaré Baía Coelho¹⁴⁸

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Ela foi alterada pela Lei nº 11.645/2008¹⁴⁹. Ambas incluíram no currículo oficial dos sistemas de ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, acrescentando os Art.26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996).

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá *diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional*, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2003, art. 26-A, grifos meus).

Em 2004, no âmbito do Conselho Nacional de Educação, esta Lei foi regulamentada por meio do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, os quais instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Tais eventos derivaram das demandas do Movimento Negro¹⁵⁰, cujos desdobramentos se conformaram em práticas educacionais, em que pese o alerta de Nilma Gomes (2011), há dez anos, sobre a distância entre as intenções e a efetivação das legislações antirracistas. Este ensaio aborda **sumariamente** a ameaça ao artigo 26-A¹⁵¹ no *contexto político* (SANTOS, 2020) em que nos encontramos. Para tal reflexão, acionamos a legislação e a ponderação de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Jesus (2013) no tocante à relevância dos dispositivos legais como *indutores de uma política educacional* voltada para a afirmação da diversidade cultural e para a concretização de uma Educação para as Relações Étnico-raciais/ EREER nas escolas, além das ponderações de Renato Santos (2020), como mencionado acima.

A efetivação das leis supracitadas exige dos entes federados e seus sistemas de ensino a promoção de alterações dos currículos da Educação Básica. A despeito do avanço no tocante à efetivação, ainda não alcançamos idealmente a implementação da Lei Nº 10.639/2003 preconizada pela

¹⁴⁸ Professora da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará. Bolsista Produtividade do CNPQ 1D. Líder do NEAB-GERA da UFPA. Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/ANPEd (2021-2023)

¹⁴⁹ A redação do artigo 26-A da LDBEN foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, incluindo o ensino de história e cultura indígena. É importante salientar que esta pesquisa analisa a implementação da Lei nº 10.639/2003 no que se refere à questão étnico-racial e à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2021.

¹⁵⁰ Utilizamos o conceito de Movimento Negro segundo a definição proposta por Gomes (2017), por considerá-lo em sua amplitude e por sua postura política de combate ao racismo. GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

¹⁵¹ Este ensaio **sintetiza**, nessas cinco linhas gentilmente cedidas para estas notas, a minha fala na Mesa Redonda intitulada *O Artigo 26-A da LDB ameaçado e silenciado pelas políticas educacionais*, ocorrida no dia 04.05 no V Congresso Nacional de Diversidades e Questões Étnico-Raciais, coordenado pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), realizado no período de 04 a 07/05/2021, da qual participaram como Mediador o Prof. Esp. Amilton Sá Barreto – SEDUC/PA, e como convidados/a: Prof.ª Dr.ª Wilma de Nazaré Baía Coelho - GERA/UFPA; Advogado Esp. Paulo Victor de Araújo Squires - OAB/PA e Prof. Dr. Dionísio Poey Baró - Casa Brasil África/UFPA.

legislação na escola básica. Conforme aponta a mesma legislação (BRASIL, 2009, 2004a, 2004b, 2006), a sua não efetivação afeta a *Formação Inicial e Continuada de professores* (COELHO, 2005; BRITO, 2018), a formulação de políticas e a construção de *projetos políticos pedagógicos* (COELHO; REGIS; SILVA, 2021) etc... A Lei Nº 10.639/2003 em referência elege a escola como espaço de luta contra discriminações e de emancipação dos grupos discriminados. Afinal, a luta antirracista assume relevância nas ações de todos/as os/as docentes, não importa o pertencimento étnico-racial, a crença religiosa ou política (BRASIL, 2004b).

Diante disso, as ameaças ao artigo 26-A da LDBEN são de várias ordens: incluem, não raras vezes, as resistências dos sistemas educacionais, professores/as e autores/as de materiais didáticos em participarem da crítica à perspectiva eurocêntrica e racista existente nos *currículos prescritos* (GOODSON, 2003) e naqueles praticados. Ela se manifesta nos cursos de Formação Inicial de professores e na ausência de reflexão sobre o racismo e o modo como afeta crianças e adolescentes (COELHO, 2018; COELHO, 2008; COELHO *et al.*, 2014). E ela se expressa no desmantelamento da estrutura educacional construída para dar conta das demandas da legislação.

Em 28 de julho de 2004, por meio do Decreto nº 5.159, o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Segundo Carreira (2015, p. 153), essa Secretaria “[...] partia do entendimento de que as políticas universais eram insuficientes para garantir a transformação”. Tal Secretaria foi redimensionada em 2011, pois incorporou a Secretaria de Educação Especial, através do Decreto nº 7.480, passando a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, cujo orçamento exigiu ações que englobassem as todas as demandas da pasta incorporada. Mas, um dos maiores ataques foi pela extinção, entre 2016 e 2019 (BRASIL, 2016, 2019), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A aprovação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular/ BNCC (BRASIL, 2017) pode ser percebida como mais uma ameaça ao art. 26-A da LDBEN. Essa versão silencia a trajetória de povos indígenas, negros e quilombolas. De forma análoga, ocorre com a política do livro didático preconizada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático/PNLD, que confundem a menção ao negro e aos povos indígenas com a efetivação e integração desses agentes como protagonistas de suas narrativas (COELHO, 2017). Além dessas ameaças, naquilo que encaminha o Artigo 26-A da LDBEN, a Resolução nº 2, de 2019 (BRASIL, 2019a, 2019b), que submete a formação inicial de professores à BNCC (BRASIL, 2017), a Resolução e a BNCC, cada uma a seu modo, encaminham uma formação restritiva quanto à Educação para as Relações Étnico-Raciais. Todos esses fatores ameaçam o Artigo 26-A. Assim, parece-me que o contexto político atual exige **luta coletiva**, sobretudo ancorada por meio de redes de cooperação interinstitucionais com vistas a uma Educação antirracista e efetivamente democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15/05/2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 22/2019b**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-ppp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso: 15/05/2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.465**, de 2 de janeiro de 2019c. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de confiança do Ministério da Educação,

remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 15/2017**, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.266**, de 5 de abril de 2016. Extingue e transforma cargos públicos; altera a Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e a Lei nº 11.457, de 16 de março de 2007; e revoga dispositivos da Lei nº 10.683, de 28 de maio de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113266.htm. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRASIL. **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: MEC; SECAD; SEPPPIR, 2009.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01/2004a**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03**, de 10 de março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 maio. 2021.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. **Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais**: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

CARREIRA, Denise. **Igualdade e diferença nas políticas educacionais**: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma. 2015. 508 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042016-101028/pt-br.php>. Acesso em: 15 maio. 2021.

COELHO, Mauro Cezar. Que enredo tem essa história? A colonização portuguesa na América nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Livros didáticos de história**: entre políticas e narrativas. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2017. p. 185-202.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista [online]**, v. 34, n. 69, p. 97-122, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233>. Acesso em: 15 maio. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* (Orgs.). **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates**. São Paulo: Livraria da Física, 2014 (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará (1970-1989)**. 2005. 253.f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14118>. Acesso em: 15 maio. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2021.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. O lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, e020129, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1533>. Acesso em: 15 maio. 2021.

CRUZ, Felipe Alex Santiago. **Formação continuada de professores para as relações raciais: produção do conhecimento em livros, artigos *qualis*, teses e dissertações brasileiras (2004 – 2018)**. 368 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará, Belém.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 6. ed. Tradução de Attílio Brunetta. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 15 maio. 2021.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 15 maio.2020.

SANTOS, Renato E. M. dos. A Questão Racial e as Políticas de Promoção da Igualdade em tempos de golpe: Inflexão Democrática, Projetos de Nação, Políticas de Reconhecimento e Território. **Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente**, v. 4, n. 42, p. 200-224, dez., 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7877>. Acesso em: 15 maio. 2021.

MESA 2 - Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior: dos Limites às possibilidades

Mediador: Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa - IFPA

Convidados/as:

- Vanuza da Conceição Cardoso | ADQ/UFPA
- Aurélio dos Santos Borges | MALUNGU
- Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral | UFPA

RESERVAS DE VAGAS PARA QUILOMBOLAS NO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PARÁ: ACESSO E PERMANÊNCIA¹⁵²

Assunção José Pureza Amaral¹⁵³

“O princípio da igualdade deve ser aplicado pelo Poder Público, levando em conta a necessidade de tratar, desigualmente, os desiguais, na medida em que foram ou sejam injustamente desiguais, visando a compensar pessoas vítimas de discriminação.

Parágrafo único. Dentre outras medidas compensatórias, tomadas para superar desigualdades de fato, incluem-se as que estabelecem preferências a pessoas discriminadas a

fim de lhes garantir participação igualitária no mercado de trabalho, na educação, na saúde e nos demais direitos sociais”

(Constituição do Estado do Pará, 1989, Art. 336).

Breve histórico da luta por reconhecimento e inclusão

Durante o período de expansão do comércio capitalista, início do período pós-feudal, e consequentemente da diáspora de milhares de seres humanos pelos continentes atravessando oceanos, as Américas apareceram como maiores detentoras de homens e mulheres africanos.

Neste sentido, surgiram formações geográficas de resistência chamadas de quilombos (no Brasil), Mocambos (na região amazônica brasileira), e Palenques ou Cumbes (nas Américas espanholas), e a partir destes assentamentos surgiram nomenclaturas para fazer alusão aos africanos que não aceitavam o jugo imposto, na qual, sob esta forte característica, eram considerados “rebeldes”, sendo chamados de “poblaciones cimarronas” ou simplesmente, “cimarrones”.

Entre outras nomenclaturas, podemos destacar “marrones”, nome dado para identificação do povo africano em terras americanas por sua cor de pele. Desde esta perspectiva, entendemos que a formação de territórios por toda a América Latina e Caribenha foi um dos primeiros atos de resistência e luta do povo africano, lutas estas que nas Américas espanholas ficaram conhecidas como “cimarronajes”, e que por sua vez, marcaram e marcam a história de resistências e conquistas até os dias atuais em nosso continente, apontando para outras possibilidades de relações humanas. Assim, as diversas lutas corporais, físicas, espirituais, criações e recriações de irmandades, religiosidades, línguas, culturas, artes, esculturas, arquiteturas, ritmos, marcam e significam desde a resistência à forte presença de nosso afro brasileiro (AMARAL, 2008).

Reservas de vagas - ações afirmativas

A Constituição Brasileira de 1988, resultado de fortes pressões da Sociedade Civil organizada e de centenas de organizações sociais contra a fase autoritária e ditatorial que representou o regime militar no Brasil, avança como instrumento normativo de democracia, participação, inclusão e

¹⁵² Agradecimentos: aos IFPA; Coordenação do V Congresso Nacional de Diversidade e Questões Étnico-raciais - Ancestralidade e resistência cultural em tempo de “Estado de exceção”; aos membros dessa Mesa: Vanuza da Conceição Cardoso (ADQ/UFPA), Aurélio dos Santos Borges (MALUNGO), Romier da Paixão Souza (IFPA e mediador da Mesa). E a Professora Taciane Lima, pela revisão do texto.

¹⁵³ Doutor em Ciência: Desenvolvimento Socioambiental-NAEA-UFPA - Universidade Federal do Pará; Mestre em Planejamento do Desenvolvimento-NAEA-UFPA; Especialista em Educação e Problemas Regionais-ICED/UFPA; Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais; Professor Assistente da UFPA; colaborador eventual do Programa de Pós-graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia – PPGEEA/UFPA; Coordenador do Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo; do GESCED; do NEAB/UFPA-Castanhal; Vice Coordenador da Casa Brasil África, da Pró-Reitoria de Relações Internacionais - PROINTER, da Universidade Federal do Pará.

cidadania. Somente nesse contexto de resistência, luta e abertura, que podemos falar de ações afirmativas no país, como resultado de um processo de conquistas democráticas, e, da mesma forma, só há espaço para ações afirmativas dentro de regime democrático.

As ações afirmativas, as cotas, as reservas de vagas não foram dádivas, mas, resultados de décadas de lutas e conquistas dos movimentos negros articulados na Amazônia e no Brasil, por democracia, reparação e por ampla inclusão racial e social. Elas devem ser compreendidas como históricas, pedagógicas, jurídicas, sociológicas, antropológicas... No Estado do Pará cabe destacar o Centro de Estudos e Defesas do Pará – CEDENPA como entidade catalizadora desta luta, posteriormente o GEUN, ARQs, MALUNGO, FOQS, GEAM...

Reservas de vagas em si não são as mesmas coisas que “cotas”, embora todas sejam ações afirmativas, resultados de longo processo de lutas e de resistência; o processo, a oferta e reservas de vagas são voltados aos grupos que acumularam perda e foram desiguais ao longo do tempo. Pois, segundo a linha constitucional:

“O princípio da igualdade deve ser aplicado pelo Poder Público, levando em conta a necessidade de tratar, desigualmente, os desiguais, na medida em que foram ou sejam injustamente desiguais, visando a compensar pessoas vítimas de discriminação” (Constituição do Estado do Pará, 1989, Art. 336).

O tema “Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior: dos Limites às possibilidades”, nos leva a discussão e compreensão do acesso e permanência de acadêmicos/as, que vem ocorrendo de formas lentas e diferentes nas instituições de ensino superior no Estado do Pará, por exemplo.

Reservas de vagas na UFPA, consequentemente UNIFESPA e UFOPA, tem como marco o ano de 2012, bem recente, com reservas de duas vagas para quilombolas e para indígenas, por cada turma em curso ofertado, quando o CONSEPE/UFPA aprova a resolução nº 4.309, que normatiza tal política. UNIFESPA e UFOPA possuem diretrizes próprias.

Reservas de vagas no IFPA, na Pós-graduação; ensino básico, formação e capacitação de Comissões de heteroidentificação (2021).

Reservas de vagas na UFRA foram divulgadas em 2019; mas tem como marco inicial o ano de 2021, para ser iniciadas em 2022, conforme circulação da chamada: “QUILOMBOLAS E INDÍGENAS TERÃO PROCESSO SELETIVO ESPECIAL NA UFRA” (UFRA, Publicado: Sexta, 30 de Abril de 2021, 13h26).

Reservas de vagas no UEPA

“Sobre o projeto de criação de reserva de vagas para quilombolas na UEPA, Aiala Colares de Oliveira Couto informa que: “Nunca foi um projeto da instituição. Foi esse ano (2021), com a eleição, que conseguimos, através de uma chapa eleitoral, colocar como uma das propostas no plano de trabalho (as reservas de vagas). Mas essa reserva de vagas está condicionada a alguns fatores, e o mais importante de todos os fatores é o auxílio permanência, que é um valor que ajuda o estudante a se deslocar para a cidade (para) estudar. Porém isso não está dentro das questões comentadas na universidade, isso deve ser negociado junto ao Governo do Estado, da seguinte forma: deve ser criado um projeto de lei, apresentar na assembleia legislativa do Pará e esperar analisarem e darem um ou quei e criarem a proposta e uma planilha orçamentária pra manter, e então o governador sanciona a lei. Só então a UEPA insere o auxílio. Ou seja, não adianta as vagas serem abertas se não há auxílio para o aluno se manter” (PROF. Aiala Colares, Msg por whatsapp, 03.05.2021).

Desta forma, o tema “Reservas de vagas para quilombolas no ensino superior: dos Limites às possibilidades”, a partir das instituições de ensino superior e sobre acesso e permanência de acadêmicos/as, temos momentos e etapas diferentes. Enquanto umas instituições já ofertam reservas de vagas para quilombolas, indígenas, e até para refugiados, enfrentam novos problemas e desafios, a exemplo da permanência; outra instituição começa agora a reservar vagas para quilombolas e indígenas;

há ainda outra, que apesar da discussão ainda não aprovou reservas de vagas para nem uma categoria racial ou social.

Na UFPA, as reservas de vagas são realizadas anualmente através do edital chamado PSE, indígena, quilombola...

O **Programa de Extensão e Pesquisa Universidade no Quilombo**, do **Grupo de Estudos Sociedade, Cultura e Educação**, que formam o NEAB do Campus Universitário de Castanhal da UFPA, na região Nordeste Paraense, vem incentivando, realizando e publicando alguns trabalhos sobre PSE Quilombola, acesso e permanência de quilombola na UFPA trazendo certas reflexões.

A partir daqui, apresentaremos seis resumos acerca dessa nova política pela UFPA:

1) Em 2015, José Rodrigues Pontes dos Santos apresentou a monografia final de graduação intitulada: **“Cotas sim! esmola não”: o Processo Seletivo Especial Quilombola da Universidade Federal do Pará na concepção de alunos aprovados entre os anos de 2012 a 2014 para o Campus Universitário de Castanhal.**

“Metodologicamente a pesquisa é qualitativa e expõe a representação de seis alunos sobre o Processo Seletivo Especial quilombola (PSE) aprovado no segundo semestre de 2012 pelo CONSEPE/UFPA por meio da resolução nº 4.309 que reservou 2 vagas, por acréscimo, a alunos quilombolas. Para tanto, o trabalho dividiu-se em quatro seções, onde apresento elementos argumentativos a favor das políticas afirmativas como as cotas raciais, assim como exponho sobre a formação dos quilombos e a organização dos Movimentos Negros. **Os resultados** apontam que as cotas raciais e as reservas de vagas muito além de esmolos, configuram-se como políticas afirmativas reparatórias, haja vista a discriminação e o preconceito secular que a população africana e afro-brasileira sofreu no Brasil, especialmente aqueles que se encontram no campo como é o caso dos remanescentes quilombolas, foco desta pesquisa”.

2) Em 2018, Elane Cristina Monte Lima, realizou a monografia **Dificuldades enfrentadas por mulheres quilombolas ao acesso ao ensino superior por meio do Processo Seletivo Especial da UFPA Campus Castanhal.**

“O Trabalho tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas por mulheres de comunidades quilombolas ao acesso ao ensino superior na Universidade Federal do Pará. A problemática desta pesquisa questiona: por que é tão difícil às mulheres negras e principalmente as que pertencem às Comunidades Quilombolas acessarem o ensino superior? O trabalho envereda-se à abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa utilizado foi de campo, buscando fundamento bibliográfico e documental. O referencial teórico está embasado em Munanga (2009); Amaral (2007); Queiroz (2004); Santos (2015); Oliveira (1999); Muller (1999); Pinsky (2015) entre outros que discutem a História do Negro na sociedade e a trajetória da mulher negra na educação. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas, utilizado o método discursivo para analisar as respostas do questionário. **Os resultados** obtidos neste trabalho estão às dificuldades financeiras para custear os estudos, a distância entre casa/escola durante a conclusão do ensino básico, transporte ou este em condições precárias, a falta de informação e orientação para acessar o ensino superior, omissão do poder público nas comunidades quilombolas, discriminação, preconceito e racismo que ainda permanecem de forma oculta nos ambientes escolares, entre outros”.

2) Também em 2018, Lilian Kelly Oliveira Amoras realizou a pesquisa **Dificuldades de quilombolas aprovados no Processo Seletivo Especial da UFPA Castanhal em permanecer/concluir o curso.**

“... oportunidade de entender e compreender as peculiaridades no que tange a questão das dificuldades encontradas pelos alunos oriundos de tais comunidades que são aprovados no Processo Seletivo Especial da UFPA Castanhal em Permanecer/Concluir o curso de graduação. Tem como objetivo geral, buscar meios para explicar as dificuldades de permanecer/ concluir o curso de graduação dos alunos quilombolas aprovados no Processo Seletivo Especial para quilombolas na universidade. Para atingir os objetivos da investigação optou-se como delineamento de pesquisa, o estudo de Caso descritivo, centrado em um caso particular, de seis alunos sobre o Processo Seletivo Especial

quilombola (PSE) aprovados no segundo semestre de 2012 a 2017 ingresso no ano seguinte por meio da resolução nº 4.309 que reservou 2 vagas (por acréscimo) a alunos quilombolas. Para tanto realizei uma análise qualitativa dos dados, coletados a partir de uma entrevista, realizada no mês de janeiro, fevereiro e início de março de 2018, com seis alunos aprovados no Processo Seletivo Especial quilombola (PSE). **Os resultados** apontam a percepção dos entrevistados com o avanço das políticas de ações afirmativas que os possibilitam adentrar e permanecer no ensino superior apesar das dificuldades que podem surgir, porém a discriminação racial dentro da Universidade ainda é algo a ser trabalhado com todos os alunos da instituição”.

4) Em 2020 Carlos Alberto de Souza Mascarenhas, elaborou para publicação no livro *Quilombo Now* vol. 2, do Programa Universidade no Quilombo-GESCED-NEAB-da UFPA Castanhal, o artigo **Nenhum quilombola a menos na UFPA: desafios e estratégias de acesso e permanência** onde “analisa-se a experiência discente dos quilombolas do Jambuaçu, município de Moju (PA), no que tange aos desafios de acesso aos cursos de graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA) pelo sistema das ações afirmativas. Tem-se por eixo de reflexão a educação enquanto política pública territorial para quilombolas no ensino superior, questionando o racismo institucional e seus rebatimentos naqueles que acessam o meio acadêmico. O objetivo é refletir sobre as estratégias de apropriação dos cursos na universidade pelos estudantes face às fronteiras que se interpõem no ingresso e permanência no período 2013-2017 e como reagem a esse conteúdo hostil. A metodologia envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas abertas com aplicação de questionários na coleta de dados e a interpretação de documentos oficiais que subsidiaram a análise. As estratégias de inserção e permanência se deram para além das políticas de ação afirmativa, o que resultou na constituição de redes de solidariedade que ampliaram as chances de permanência nos cursos”.

5) Em 2020, ainda, Regina Soares da Costa, desenvolveu e apresentou para publicação nos livros do Programa Universidade no Quilombo/GESCED/NEAB, da UFPA Castanhal, artigo **Permanência e desafios no ensino superior: trajetória educacional estudantes afrodescendentes no Campus Universitário da UFPA em Castanhal**.

“Este artigo aborda a temática permanência e desafios de um grupo de estudantes afrodescendentes que ingressaram pelo sistema de cotas no Campus Universitário de Castanhal nos anos de 2017 e 2018. Consideramos os relatos sobre as dificuldades que enfrentam para se manterem nos cursos e as perspectivas de futuro quanto à vida acadêmica. Respaldamo-nos nos conceitos de Capital Cultural, Econômico e Social de Pierre Bourdieu para exemplificar como os fatores de ordem econômica, política e social interferem no processo de permanência dos estudantes afrodescendentes no ensino superior. O foco de investigação foi o Campus Universitário de Castanhal, tendo como informantes alunos do curso de pedagogia e educação física. Os relatos foram adquiridos por meio de questionários abertos e fechados e de entrevistas semiestruturadas com 19 estudantes egressos pelo sistema de cotas de ambos os cursos”.

6) Em 2020, Regina Soares da Costa, desenvolveu e submeteu aos livros do Programa Universidade no Quilombo/GESCED/NEAB, da UFPA Castanhal, artigo **Ações afirmativas, sistema de cotas e educação: trajetória de um grupo de estudantes do Campus Universitário de Castanhal**.

“Este artigo tem como objetivo analisar o sistema de cotas voltado para democratização do acesso da população afrodescendente no ensino superior, levando em consideração o processo histórico e as desigualdades educacionais. Ressalta-se a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas, entre elas, a Universidade Federal do Pará, destacando o Campus Universitário de Castanhal. O foco desta investigação foi um grupo de estudantes que ingressou pelo sistema de cotas no Campus Universitário de Castanhal nos anos de 2017 e 2018”.

Algumas considerações

Baseados nos trabalhos desenvolvidos, orientados e apresentados sobre limites e possibilidades, apontamos:

Que as reservas de vagas para quilombolas no ensino superior são realidades em algumas instituições, enquanto que em outras, elas ainda passam por processos de implementações;

A oferta de vagas aos quilombolas, aos indígenas, aos refugiados e aos outros grupos, ao ensino superior, traz novos sujeitos às cenas sociais e políticas;

Os/as aprovados/as ao ingresso nas instituições superiores enfrenta diversos desafios: financeiros, choques culturais, racismo...

Aspectos financeiros interferem e dificultam aquisição de aluguel de casa, por exemplo, deslocamento entre comunidade e universidade e sobrevivência em lugares hostis;

A “Bolsa MEC” é apontada com auxílio fundamental para viabilidades dos estudantes quilombolas;

Aspectos cultura e educacional são apontados em diferentes níveis, comportamentais, relação professor-aluno, relações interpessoais e humanos, diferenças urbana-rural, estilo de vida, epistemologia, etc.

Sobre o racismo, foi apontado em vários trabalhos, o sofrimento de racismo pelos estudantes quilombolas e negros, diante de professores, alunos e sociedade;

As novas realidades exigem, por parte dos estudantes, mobilizações, articulações, organizações sociais, políticas, educacionais, culturais, etc;

Os desafios também já estão postos em todo o processo de ensino infantil, fundamental e médio;

Embora homens e mulheres sofram, nesse processo, há desigualdades entre mulheres e homens, com maiores dificuldades para as mulheres.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Assunção José Pureza. **Da senzala ao quilombo: práticas educativas e uso de recursos naturais entre os quilombolas do médio Amazonas – Pará.** Tese de doutorado. Orientadora Edna Maria Ramos de Castro. Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido. Belém, 2008.

AMARAL, Assunção José Pureza (organizador). **Quilombo now: O Dossiê da Black Amazon - Vol. 2.** Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2021.

AMORAS, Lilian Kelly Oliveira. **Dificuldades de quilombolas aprovados no Processo Seletivo Especial da UFPA Castanhal em permanecer/concluir o curso.** Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará - Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Orientador do Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral UFPA: Castanhal-Pa, 2018.

COSTA, Regina Soares da. **Permanência e desafios no ensino superior: trajetória educacional estudantes afrodescendentes no Campus Universitário da UFPA em Castanhal.** Artigo recebido em 2020 para publicação nos livros do Programa Universidade no Quilombo/GESCED/NEAB Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2021.

COSTA, Regina Soares da. **Ações afirmativas, sistema de cotas e educação: trajetória de um grupo de estudantes do Campus Universitário de Castanhal.** Artigo recebido em 2020 para publicação nos livros do Programa Universidade no Quilombo/GESCED/NEAB Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2021.

Constituição do Estado do Pará, 1989, Art. 336.

LIMA, Elane Cristina Monte. **Dificuldades enfrentadas por mulheres quilombolas ao acesso ao ensino superior por meio do Processo Seletivo Especial da UFPA Campus Castanhal.** Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará - Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Orientador do Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral UFPA: Castanhal-Pa, 2018.

MASCARENHAS, Carlos Alberto de Souza. “Nenhum quilombola a menos na UFPA: desafios e estratégias de acesso e permanência”. In: AMARAL, Assunção José Pureza (org.). **Quilombo Now: O Dossiê da Black Amazon - Vol. 2**. Castanhal-PA: UFPA, Faculdade de Letras; UFPA, Faculdade de Pedagogia, 2021.

[Quilombolas e Indígenas terão processo seletivo especial na Ufra](https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2887&catid=17&Itemid=121) (Publicado: sexta, 30 de Abril de 2021, 13h26)

https://novo.ufra.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2887&catid=17&Itemid=121, extraído em 03/05/2021.

SANTOS, José Rodrigues Pontes dos. “Cotas sim! esmola não”: o Processo Seletivo Especial Quilombola da Universidade Federal do Pará na concepção de alunos aprovados entre os anos de 2012 a 2014 para o Campus Universitário de Castanhal. Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará - Graduação em Licenciatura em Pedagogia. Orientador do Prof. Dr. Assunção José Pureza Amaral UFPA: Castanhal-Pa, 2015.

MESA - 4

Religiosidade,

Ancestralidade e

r-existências

Negras

Mediadora: Prof^a Dr^a Marilu Márcia Campelo - UFPA

Convidadas:

- Mometu Katia Hadad - Abassá Konzenzala de Kafunje
- Mãe Nalva D'OXUM - ACYOMI
- Mãe Juci D'OYÁ - Casa de Mãe Herondina

ANCESTRALIDADE E RELIGIOSIDADE

Mãe Juci D'OYÁ¹⁵⁴

Ao falar em ancestralidade enquanto vivências distantes ou que ficaram para trás, acabamos por nos afastar dos ensinamentos e contato com as energias que nos acompanham. E, além disso, fica a impressão de que paramos no tempo em tradições que, segundo a visão ocidental, não deveriam mais existir. Mas para nós o tempo é vivo, é movimento!

É nessa circularidade onde início e fim estão em constante contato e troca que trazer à memória a história dos nossos antepassados conseguimos a possibilidade de recontar e reescrever a nossa existência, forjando ferramentas para transformar a realidade contemporânea. Histórias nem sempre de glórias e feitos, mas também de dor e sofrimento, como uma vez a cabocla Mariana ensinou: "Foi para fugir dos algozes que eu (no caso, ela) me encantei". Reiterando que as violências de ontem, foram atualizadas ao longo do tempo e, eles nos ensinam a partir das suas vivências como enfrentá-las coletivamente.

Os terreiros são os quilombos de resistência de culturas negras e indígenas, sobretudo. Então, quando as violências são direcionadas aos corpos, rituais, lugares sagrados das nossas tradições são casos de racismo. São mortes de mães e pais de santo, invasão e depredação dos espaços sagrados, violências verbais e práticas de conversões religiosas nas tentativas de "expulsar o demônio" que nem faz parte da nossa religiosidade. Todos os dias filhas, filhos, autoridades relatam preconceitos sofridos por seguirem tradições de matrizes africanas e indígenas. É importante destacar, que lidamos com tradições que tem forte presença feminina, são linhagens ancestrais de mulheres. Então também falamos de violências contra mulheres que, majoritariamente, são negras, periféricas e pobres.

Na grande maioria se você é mãe de santo (isso inclui muitos pais também) a vivência no axé é cotidiana e a sobrevivência vem do próprio funcionamento das Casas, Roças, Ilês, Terreiros, além de doações. Então são mulheres que não tem emprego de carteira assinada, não tem direito trabalhista a benefícios de aposentadoria, plano de saúde, entre outros. E vivemos em um mundo onde o dinheiro, infelizmente, é uma necessidade vital. Logo, ser mulher preta pobre e ainda por cima "macumbeira" em um país racista que prega um mito de democracia racial não é só um desafio, é um ato de resistência!

O nosso "religare" (do latim religião) consiste antes de tudo, em desafiar o racismo que nos é imposto desde o nascimento, aceitando as energias que continuam conosco, querendo ou não, acreditando ou não. Os saberes tradicionais das nossas antepassadas continuam vivos a cada benzimento, levantar de espinhela caída, colocar a mãe do corpo no lugar, isto é, a cada cura que praticamos.

Precisamos nos salvar para gente e não para um deus distante, pois os nossos estão aqui. Lutar pelas nossas comunidades enquanto corpo físico individual, memórias coletivas e histórias ancestrais. Mantendo vivas as nossas tradições que são diversas, assim como foram os povos africanos sequestrados e trazidos à força para o Brasil que precisaram reinventar uma forma de dar continuidade as visões de mundo, de práticas, de religiosidades como resistência às violências dos colonizadores cristãos. Diversas como foram os povos originários que aqui já estavam que também sofreram com o ódio às suas ancestralidades e culturas, mas que acolheram as três irmãs turcas que fugindo dos seus algozes para cá (Amazônia) se encantaram.

Precisamos olhar para nossa Ancestralidade e aprender com elas, sem medo e de mente aberta para ressignificar as nossas existências. E entender que sim, é preciso morrer para esse mundo branco, cristão, ocidental, misógino, lgbtfóbico, capitalista, para renascer em nossa religiosidade, mas acima de tudo para reaprender a viver em comunidade, construindo outros valores de humanidade, natureza, corpo, espírito, eu-outro, movimento e tempo!

¹⁵⁴ Casa de Mãe Herondina

MESA 5

Necropolítica e

racismo: as

ações de

enfrentamento

ao extermínio da

juventude negra

Homenagem ao Prof. Dr. Jorge da Silva

Mediadora: Prof^a Dr^a Maria Albenize Farias Malcher - IFPA

Convidados/as:

- Prof. Dr. Aiala Colares – UEPA
- Prof. Dr. Agenor Sarraf - UFPA
- Eng. Esp. Nilma Bentes - CEDENPA

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NECROPOLÍTICA¹⁵⁵

Nilma Bentes¹⁵⁶

Dentre as poucas certezas que temos estão: a) há 100% de certeza que toda pessoa vai morrer – é a clássica; b) que todas as pessoas tiveram pais, avós, bisavós e segue essa linha; ou seja, podemos não ter irmãs/ãos, cunhadas/os, primas/os, mas a linha ancestral direta, sim; c) todo adolescente, jovem, adulto, idoso, um dia já foi “feto/criança”-óbvia; e d) a maior certeza é que tudo no viver é incerto.

Pensar uma “política da morte”, ou seja, sinteticamente Necropolítica (organização do poder para a produção da morte), poderia então soar estranha, já que toda pessoa vai ser abraçada pela morte. Bem, o termo foi criado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe, a partir, basicamente, de estudos de outro filósofo, o francês Michel Foucault o qual criou a biopolítica, implicando na adoção de políticas que, sinteticamente, podem ser sintetizadas em “fazer morrer/deixar viver” e “fazer viver/deixar morrer”, sendo que Foucault sinalizou também que essas gestões do viver e morrer, estão ligadas à questões do racismo – o Outro, o diferente, deveria ser só diferente, mas os invasores além de classificar, hierarquizam e é aí que a invenção das raças fizeram dos europeus brancos e seus descendentes, o padrão de tudo. Ao se apropriarem, adaptarem ou criarem das tecnologias - o que inclui a Grécia ‘beber’ no Egito, empanando que este fica na África -, fizeram crer serem superiores a todos. Pois bem, enquanto Foucault se referenciou na Europa, incluindo idade média, revolução industrial, holocausto judeu, o Mbembe além de focar no ‘fazer morrer’, retrocedeu ao escravismo colonial. Aliás, há muita controvérsia não somente sobre conceito de raça, negros, brancos, amarelos e indígenas e, também, se o racismo foi iniciado no colonialismo ou antes dele. Diferenças e similaridades entre o colonialismo-escravismo nas Américas e nos continentes africano e asiático, estes dois, bem depois do primeiro, não esquecendo que a dominação colonial é uma ocupação militar continuada por uma burocracia civil e policial, que acaba fundamentando a exploração econômica e desumanização do colonizado (Jones Manoel). Devemos lembrar que o escravismo colonial desterroou mais de 12 milhões de africanos, sendo que uns 2 milhões ficaram pelo caminho e para o Brasil esse número está estimado em 4,8 milhões, com cerca de 670 mil mortos na travessia¹⁵⁷. Voltando ao foco, o que se observa é que a Necropolítica ganhou o mundo de tal forma, que aqui neste congresso foi incluída como tema.

A necropolítica não deve ser desvinculada da questão do Estado, até porque é ele quem ‘gerencia essa política da morte’. Mas qual conceito de *Estado* você admite? Um que serve para mediar os conflitos entre governantes e governados? Governantes esses que detêm o poder, sendo este conceituado por Giddens como: “habilidade de os indivíduos ou grupos fazerem valer seus próprios interesses ou suas próprias preocupações, mesmo diante da resistência de outras pessoas ou grupos”? Ou um *Estado* que é braço forte da classe dominante – capitalista? Como se poderia sintetizar aqui razões e consequências da Necropolítica no Brasil? Segue umas sugestões: a) A iniciativa de o Estado gerenciar o viver de todos, apoiados na medicina (que sabe quem é normal, quem é louco, quem deve ser ‘descartado’ para não contaminar o todo), faz com que o país seja visto como um *corpo*, o qual precisa ser imunizado, ou seja, para a “saúde do corpo todo” é necessário descartar aquilo que ‘faz mal à sociedade’ e quem faz mal para essa classe dominante racista? Os negros, LGBTQI+, os que estão na pobreza e outros, que passam a ser vistos como ‘inimigo interno’, que engordam o excesso de mão-

¹⁵⁵ Texto não acadêmico, em linguagem pretensamente coloquial, para apoiar a participação na live Necropolítica. Contém trechos do artigo Racismo: Violência estrutural, publicado em “Execução, tortura e desaparecimento forçado: Racismo e violência de estado hoje”; Editora Multifoco –RJ, 2019; breve leitura de leitura Necropolítica, Achille Mbembe <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993> e informações colhidas de vídeos Youtube, de aulas/entrevistas de: Fábio Luiz Ferreira Nóbrega Franco, Heloisa Toledo e outros.

¹⁵⁶ Ativista do movimento negro, uma das fundadoras do CEDENPA-Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará e co-fundadora da Rede fulanas NAB-Negras da Amazônia Bfrasileira

¹⁵⁷ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45092235>

de-obra, inclusive pelo avanço da automação, pois nessa fase do capitalismo neoliberal (política de austeridade: teto de gastos/ desmantelamento do trabalho/cortes de direitos sociais, inclui previdência/uberização/ privatização da saúde e educação/ privatização de presídios, de cemitérios . Então esses grupos/inimigos internos, serão o foco principal do ‘fazer morrer/ deixar morrer’, tanto pelo assassinato direto, físico ou pelas condições objetivas do existir nas periferias, onde são piores as condições de moradia, de saneamento (até por força da gentrificação), de geração de renda, de educação, de segurança pública - ali na periferia as leis podem ser transgredidas pela polícia, amparada pela mídia policialesca dos datenas, que criminaliza a pobreza e celebra chacinas , milícias, o grande narcotráfico, sendo esses programas muitas aplaudidos pelas próprias vítimas; ou seja, pelos que estão na pobreza e negros (maioria lá estão) , justo pela falta de formação/informação política, que se acostuma ‘aglomerar’ ao ouvir sons de ambulâncias ou carro de polícias em suas ruas – o incentivo é fazer da desgraça um entretenimento; é só ver também o sucesso do CIsS, enlatados exportados por um tipo de TV ‘americanalhada’, enlatados esses amplamente aceitos, praticamente, toda a América Latina/Latrina. A criminalização da pobreza e o racismo, infelizmente, devem piorar com a adoção ‘identificação digital’. Sim, cabe enfatizar a desgraceira que ocorre com os sistemas de educação e saúde (atingidos barbaramente pelo teto de gastos); a redução das verbas ao SUS (Sistema Único de Saúde) incentiva à privatização, via planos de saúde que ‘cobrem’ quase nada e quando cobrem são serviços de má qualidade. A privatização também do ensino universitário faz proliferar faculdades de níveis sofríveis. Quem não lembra daquela criança que foi decapitada ao nascer – parto na Santa Casa de Misericórdia, em 16.10.2020? Aquilo foi explícita violência obstétrica. O encarceramento em massa, onde a maioria é negra (elemento ‘suspreto’, no dizer de um companheiro) e de brancos que estão na pobreza. Reconhece-se não apropriado fazer um ‘campeonato de sofrimento’, mas as mulheres, vítimas de violência – inclui aumento de feminicídios, experimentos de esterilização ou, o contrário, criminalização do aborto. Sim, mulheres, sobretudo, negras, são as mais atingidas; sabe você o quanto sofrem as mães que perdem filhos e filhas, após tentarem viver e fazer sobreviver seus rebentos? A violência no meio rural é dramática; populações indígena, quilombola e outras, (sobretudo na Amazônia), oprimidas pelo avanço do agronegócio (madeireiros, mineradoras, pecuaristas, monocultores, amparo ao garimpo, etc.), cujo o uso sem controle de agrotóxicos, faz com que morramos sem saber as causas verdadeiras, pois o veneno está na ‘nossa mesa’. Quem está morrendo mais nesta pandemia? Os que podem pedir comidas pelo Ifood? Ou produtos por entrega uberizada? Sim, o mar revolto é o mesmo (covid 19), mas as embarcações não – uns estão em grandes navios, iates/carros de luxo/ trabalho remoto/ em UTIs aéreas viajando para centros MIs equipados/furando fila de vacinas e até se vacinando nos Estados Unidos e a maioria está em rabetas, canoas, cascos, andando em ônibus lotados, não podendo mais pagar aluguel vai morar na rua, pedir nas esquinas. Tudo isso é Necropolítica, Estado de Exceção naturalizado, dentro do Necroliberalismo: assassinar, matar corpos fisicamente, matar psicologicamente, matar existencialmente, matar moralmente, matar intelectualmente – mortos-vivos. No dizer do próprio Achille Mbembe: “O sistema capitalista é baseado na distribuição desigual de oportunidades de viver e de morrer. Essa lógica do sacrifício sempre esteve no coração do neoliberalismo que deveríamos chamar de necroliberalismo. Esse sistema sempre operou com a ideia de que alguém vale mais de que outros. Quem não tem valor pode ser descartado”.¹⁵⁸

Recorrer a quem? Vale ficar fazendo notas de repúdio; fazendo ‘abaixo assinados’ de protestos? Para não nos sentirmos só olhando, só impotentes, seguem *sugestões* em um A a Z, para execução em prazos curto, médio, longo e longuíssimo:

- a) *Realizar um grande pacto contra a violência, que atinja toda a sociedade, sobretudo, envolvendo o Estado (em todos os seus ‘escaninhos’), a grande/média/pequena mídia, a*

¹⁵⁸ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/03/pandemia-democratizou-poder-de-matar-diz-autor-da-teoria-da-necropolitica-ck8fpqew2000e01ob8utoadx0.html>

- empresa/iniciativa privada, as associações da sociedade civil, representações religiosas e outros setores;*
- b) Desmilitarizar a polícia militar; são usualmente treinados para combater inimigos e não para proteger a população;*
 - c) Criar uma Polícia Comunitária, com rodízio nas funções de policiamento entre todos os indivíduos da população;*
 - d) Aplicar a Lei 10.639/03 (Ensino da História e Cultura Afro-brasileira) e tratar de coibir manifestações de racismo e outras discriminações no sistema educacional, pois acredita-se que o sistema educacional ainda é o principal meio de comunicação sustentável.*
 - e) Aprovar mais políticas públicas voltadas a eliminar o racismo e neutralizar os efeitos do mesmo, isso inclui eliminar a discriminação que é a prática do racismo e provoca as desigualdades sócio-racial e de gênero;*
 - f) Realizar uma revisão curricular nas faculdades de direito que possam estimular a sensibilidade humana e ecológica dos/das ‘operadores e operadoras de direito’;*
 - g) Eliminar os dispositivos que consideram o crime de racismo como ‘de baixo poder ofensivo’; isso pode, inclusive, contribuir para evitar a impunidade;*
 - h) Impedir a continuidade do racismo na mídia e publicidade – até manequins são, praticamente, todos brancos;*
 - i) Desestimular a difusão de jogos de vídeo games violentos, armas de brinquedo, letras de músicas, que estimulam a violência explícita, o racismo, o machismo; programas de rádio e TV que deseducam a população (inclui os que estimulam a criminalização dos movimentos sociais e os que induzem as vítimas a justificar suas próprias punições);*
 - j) Aprovar uma política de segurança que seja de Estado e não de Governo;*
 - k) Montar um plano de segurança pública com mais atividade de inteligência do que de prisões; com formação adequada de policiais (avaliações adequadas, de forma a excluir candidatos/as que sinalizem propensão à violência); apoio mental/psíquico a policiais (tratar de stress), adquirir equipamentos adequados; cursos de formação humanizadores, inclui a orientação de que se forem atirar, não o façam em áreas vitais do corpo;*
 - l) Rever, com amplo debate, a política de drogas, combater e penalizar os traficantes; descriminalizar o usuário de drogas; passar o tema para área de saúde;*
 - m) Combater o desemprego optando por políticas que empreguem mais mão – de - obra que máquinas/automação;*
 - n) Ampliar serviços sociais, atividades culturais, esportivas para crianças, adolescentes e jovens e trabalho ocupacional para idosos;*
 - o) Efetuar com maior rigor o controle de armas até se chegar ao desarmamento da população;*
 - p) Garantir acesso à justiça à toda a população e impedir a impunidade, inclusive nos casos de crimes raciais e de gênero; apoiar movimento de mães de crianças, adolescentes assassinados, comissão da verdade;*
 - q) Priorizar recursos para educação, saúde, geração de renda/emprego, segurança, saneamento básico e moradia;*
 - r) Realizar grandes reformas: r.1- uma reforma política de forma tal a impedir o uso do poder econômico e a hegemonia de bancadas fundamentalistas: nazi-fascistas, ultra-religiosas, misóginas e outras que possibilitam impunidade à violências; fazer com que parlamentares eleitos efetivem a vontade de seus eleitores e não só a deles; r.2 – uma reforma fiscal e tributária que atinja mais efetivamente as grandes fortunas, aumentando a taxa de transações especulativas (inclusive financeiras e imobiliária), impedir uso de ‘paraísos fiscais’; r.3 – uma reforma do Estado que submeta o sistema de justiça à eleições populares; que crie ambiente e mecanismos à uma democracia direta, com consultas sistemáticas à população sobre temáticas vitais à equidade social; que impeça o poder corporativo da grande mídia e seus rebentos (inclui revisão de concessões de rádios e TVs, ou seja, democratizar os*

meios de comunicação); r.4 – uma reforma agrária que impeça a persistência de latifúndios não produtivos ou de baixa produtividade e estimule a agroecologia, propiciando a redução drástica do extrativismo (inclui mineradoras, madeireiras, monoculturas, pecuária predatória e outras); priorizar a economia solidária, fazendo com que a economia fique sujeita à ecologia e não o contrário, como ocorre atualmente;

- s) Impedir o uso de agrotóxicos;*
- t) Garantir que a utilização dos meios de produção seja monopolizada por associações populares;*
- u) Mudar a matriz energética (impedir a continuidade da construção de grandes barragens) incentivando o uso da energia solar, eólica e outras; impedir implantação de projetos extrativista de grandes impactos sócio-ambientais;*
- v) Reduzir ao mínimo os investimentos militares freando a indústria da guerra e tenhamos os mesmos direitos à educação, saúde, habitação, segurança alimentar, acesso a transportes.*
- w) Desacelerar e desconcentrar o viver urbano; não deixar que um fura-filas de vacinas seja política pública (no dizer de Jurema Werneck)*
- x) Máxima diversificação nos modos de viver e ser, nas relações sociais e com o todo da natureza;*
- y) Adotar os princípios do Bem Viver-Ubuntu e outras contribuições similares, como filosofia praticável, para garantir que: sejam freadas ideias de crescimento econômico infinito-perseguir ‘crescimento zero’; a mercantilização de tudo; sejam estimuladas as ações coletivas para superar as ideias que priorizam o individualismo (isso inclui parar de priorizar “capital humano”/”Eu S.A”); impedimentos à competição exacerbada; impedimentos à acumulação, ao lucro incessante e crescente; sejam estancadas ideias racistas, machistas/sexistas e efeitos das mesmas; eliminar gradativamente a propriedade privada; apoiando a cooperação e reduzindo a competição exacerbada;*
- z) Respeitar as convenções internacionais das quais o país é signatário.*

05.05.2021

MESA 7 - Afrofuturismo

Mediadora: Maynara Santana - ArtAto/ CEDENPA

Convidadas:

- Jornalista Joyce Cursino - Rede de Ciber Ativistas Negras
- Artista Mina Ribeiro - Tinta Preta,
- Lu Ain-Zaila – Escritora RJ

AFROFUTURISMO E SUA AGÊNCIA AFRICANA: NOTAS DE UM CERNE VINDO DA CABAÇA A SE DERRAMAR NO MUNDO

Lu Ain-Zaila¹⁵⁹

O Afrofuturismo¹⁶⁰ é um movimento multi-estético, político e panafricanista¹⁶¹ que naturalmente começa a tecer sua trajetória em meados da década 1960 nos Estados Unidos com experimentações musicais, literárias, audiovisuais, pensantes e outras. E no desenrolar dos acontecimentos e interesses se encontra com uma proposta inovadora que define e vem lapidando sua trilha, a Afrocentricidade (1980), que tem em sua essência a emergência de buscar no passado, modos de ler o presente e especular futuros (WOMACK, 2013).

As possibilidades são muitas, os erros e acertos das acelerações, elaborações e entendimentos que permitirão ampliar o pensamento afrofuturista... são muitas as bifurcações na trajetória do movimento. E por isso se faz importante não perder de perspectiva os pontos centralizantes do movimento afrofuturista que pontuei com base em bibliografias, trocas e práticas de fazer, tendo sempre a agência africana como verificadora de seus elementos apresentados, a saber: 1) Tanto a autoria como o protagonismo narrativo são afrocentrados; 2) A afrocentricidade é o *ib* (coração), o sistema estético-político da pessoa negra e sua obra; 3) Sua produção sempre deve reconstituir as lacunas provocadas pela fratura ontológica do racismo sob seus elementos culturais em qualquer tempo. No caso da literatura, o campo ficcional é a ficção especulativa afrofuturista; 4) A raça é uma tecnologia sociorracial e cultural histórica, subvertida no sentido (antigo e atual) e importante para questionar e localizar as vozes e presenças ao redor dos acontecimentos, mesmo quando subtendida¹⁶²; 5) E sendo do interesse, o afrofuturista pode e deve elaborar epistemes e/ou métodos que contribuam para com a racionalidade negra, regida por um pensamento de circularidade em qualquer meio narrativo.

Na linha do tempo Brasil, o Afrofuturismo é uma movimentação muito recente e assim como vem acontecendo em outros países, começa a se modelar e falar outras línguas, contar outras histórias, experimentar movimentações que colaborem no despertar da consciência de pessoas negras.

Nesse ponto de entendimento se faz importante ter a prática de filosofar sobre qualquer avanço no movimento afrofuturista, para que de fato, não incorra nos riscos de se deixar levar pelo racismo estrutural que sabe ser súbtil quando quer e usando nossos corpos e voz para encerrar movimentações negras. Daí o ato de filosofar tendo como base a agência africana se faz importante.

Eis, a agência: escrever, registrar e pensar a partir de uma topologia africana. De acordo com Asante (2009, p.94;2002, p.1) a agência é um conjunto de dispositivos e a devida articulação de recursos de todos os tipos para a recuperação da sanidade da população negra, além de ser fundamental para busca e manutenção da liberdade. Em outras palavras, “é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (ASANTE, 2009,

¹⁵⁹ - Pedagoga. Escritora afrofuturista das obras Duologia Brasil 2408 - (In)Verdades e(R)Evolução (2016-2017), Sankofia (2018) e Ìségún (2019), contos em coletâneas e tem feito pesquisas relacionadas à educação, pensamento e literatura afrofuturista.

¹⁶⁰ - A nomenclatura Afrofuturismo veio a surgir em 1994 durante uma entrevista onde Samuel Delany, Greg Tate e Tricia Rose explicavam a Mark Dery (branco) sobre a invisibilidade da ficção especulativa negra no cenário literário. E o artigo Black to the Future já se encontra traduzido na revista digital Ponto Virgulina n. 1 – Edição Afrofuturismo (2020)

¹⁶¹ - O pensamento pan-africano começa a se esboçar na diáspora, notadamente no Caribe e nos Estados Unidos, no século XIX. Nos Estados Unidos, além da repercussão da independência do Haiti, houve uma forte atuação e influência de ativistas oriundos do Caribe, como Prince Hall, de Barbados, e John B. Russworm, da Jamaica, que ajudaram a fundar instituições autônomas negras naquele país (FINCH III e NASCIMENTO, 2009, p. 45).

¹⁶² - Produções que invertem a questão da raça, tornando negros “superiores” não é afrofuturista, pois não questiona e dá asas à falácia do “racismo reverso” no senso comum. E também, obras revisitadas de pessoas notadamente racistas.

p.94). Por exemplo, “a maioria dos debates sobre o tráfico negreiro se concentra nas atividades dos brancos em vez de se concentrar nos esforços de resistência dos africanos” (ASANTE, 1991, p.171). Sem dúvida é relevante narrar os graus de participação de grupos africanos no processo de escravização, as perspectivas dos povos indígenas do continente americano diante da ocupação europeia e as constantes organizações e resistências africanas à escravização; mas, o ponto de partida é sempre um centro, o que pode promover ou não a agência dos povos africanos (NOGUERA, 2010, p.4).

Assim, adotar o que chamo *perspectiva sankofica*¹⁶³ é importantíssimo, é ter a vontade de olhar o mundo como seus ancestrais viam, vivos, respeitando concepções de mundo, cultura e humanidade que estão no cerne de várias culturas e filosofias africanas.

Uma das peculiaridades da memória africana é reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente. Não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado do qual todos participam, o narrador e a sua audiência (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 208).

E faz todo o sentido, pois se trata de aprender a expandir em termos existentes nas matrizes africanas, tanto em África quanto nas diásporas, as percepções do agora para ir em frente, o que me faz pensar no entendimento ampliado do sentido da ficção especulativa afrofuturista. E perguntar: *O especular afrofuturista muda o seu cerne dependendo do meio em que se transmite? Transmutações cênicas, gráficas, acadêmicas ou audiovisuais, por exemplo, mudam conforme produzimos?*

A questão colocada é essa, as produções afrofuturistas têm meios diversos, mas o eixo civilizatório e filosófico deve girar em torno de uma agência africana para surtir efeito. Daí resolvi pensar e ampliar meu entendimento, por ora, e do que posso dentro da minha forma de *Ser* que é pela educação e literatura, mas entendendo o princípio sagrado do hálito primordial que na língua, pelo comunicar, pela oralidade chocou o mundo.

E isso muda a perspectiva de tecnologia do afrofuturismo, ou melhor, a traz de volta aos seus sentidos antecessores. Por isso tenho pensado a ampliação do sentido do que é *ficção especulativa afrofuturista* sem a intenção de fixar, mas de filosofar e encontrar vozes que estejam a pensar sobre isso e outras elaborações.

é uma dimensão fluida que promove o intercâmbio dos valores culturais e saberes africanos (cosmovisões, mitologias, cultura, história, etc.) com a escrita, leitura e a oralidade para lidar com os assuntos de interesse das pessoas negras, usando metáforas, realidades temporais variadas, reconstruções e fusões que combinam concepções existenciais e filosóficas negras/africanas por que meio for necessário. Sempre tendo a agência africana como uma régua para não incorrer na reprodução de comportamentos eurocênicos.

E concluindo, acredito na importância de se pensar o movimento afrofuturista, não apenas como um ato de fazer em si, mas de ser, uma pele que reveste um cosmos interior totalmente novo e centrado numa existência africana.

Sendo assim, também se faz indispensável que na perspectiva Brasil, tais movimentações negras, que podemos entender também como movimentações negras educadoras serão cercadas pelo racismo e epistemicídio num campo, no qual o afrofuturismo mais influi, o imaginário social. Lá se dão as disputas visíveis e invisíveis (resistência, criatividade, cura...) de pessoas negras engajadas e afrocentradas pelo assentamento do que é humanidade negra... no contexto ocidental, por uma régua

¹⁶³ - Pensamento apresentado na obra Sankofia (2018), saindo do plano cartesiano e vendo o ideograma Sankofa, a galinha como um ente gráfico vivo, aquela que olha os passos deixados enquanto pisa o momento atual para especular sobre os próximos, incluindo nesse entendimento o chocar, colocar um ovo com algo novo resultante do que absorveu em todas essas dimensões de tempo.

outra. Mas que na nossa perspectiva é cabaça. A humanidade negra começa dentro da pessoa negra quando ela se banha nas águas da memória dos seus ancestrais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas Sobre Uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa L. (Org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 333-359.

ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.- out./2019, p.136-148.DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28261>

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.

FORD, Clyde. **O Herói com Rosto Africano: Mitos da África**. São Paulo: Summus, 1999.

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

KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). **Metodologia e pré-história da África**. Brasília, DF: UNESCO; Ministério da Educação, 2010. 930 p. (História Geral da África da UNESCO; 1).

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**-Ano 3-n. 11, novembro,2010-ISSN 1983-2354. Disponível em: https://africaeeaficanidades.online/documentos/01112010_02.pdf

OBENGA, Théophile. Egito: História Antiga da Filosofia Africana. In: KWASI, Wiredu (ed.). **A Companion to African Philosophy**. Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.31-49. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/obengat._egito_hist%C3%B3ria_antiga_da_filosofia_africana_2004.pdf

RAMOSE, Mogobe. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Trad. Dirce Eleonora Nigro Solis; Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. In: *Ensaio Filosóficos*, Volume IV, 2011.

ROCHA, Helena (Org). **A Formação do Pedagogo Mediada por Tecnologias Educacionais Afrofuturistas**. Belém: IFPA, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586596>

ROCHA, Helena; BARBOSA, Carolina; SILVA, Igor. **HQ Era Afrofuturista - Uma História em Quadrinhos**. Belém: IFPA, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/585564>

WOMACK, Ytasha. **Afrofuturism**. The World of Black Sci-Fi and Fantasy Culture. EUA:

MESA 9 - Relatos de Experiências de Metodologias ativas em relações raciais

Mediadora: Prof^a Esp. Rosineide Jorge - CEDENPA

Convidados/as:

- Prof^a. Esp^a. Valdirene dos Santos - Território Quilombola de Jambuaçu
- Prof^a Dr^a Ana D'Arc Martins de Azevedo - UEPA
- Prof. Vinícius Darlan Silva de Andrade – SEDUC-PA

O CURRÍCULO ESCOLAR HISTÓRICO-CULTURAL EM QUILOMBO

Ana D'Arc Martins de Azevedo¹⁶⁴

1 Introdução

O currículo escolar de contextos históricos e socioculturais em quilombos pode ser forma de vinculação ao direito de autodeterminação, pois pressupõe estar “ancorado na concepção e no uso de terras coletivas, efetivamente praticado desde os tempos de fuga do sistema escravocrata e de criação dos quilombos” (ACEVEDO, 1998, p. 20). Dessa forma, esse currículo escolar se fortalece, no sentido de validar os aspectos históricos e culturais de povos quilombolas, a partir de práticas pedagógicas de professores.

Contudo, trata-se, então, de admitir uma tarefa desafiadora, no sentido de assegurar seus espaços geográficos diante das ameaças “de empresas modernas, funcionando sob a lógica de lucros, benefícios e competitividade” (ACEVEDO, 1998, p. 32) presentes no seu entorno, e que esse direito “para definir seus destinos é reconhecido, e como tal, precisa ser respeitado” (ACEVEDO, 1998, p. 249) e que, por sua vez, encontra-se preconizado no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT, da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, o currículo escolar inserido no contexto histórico e sociocultural significa que a construção que cada um faz de si mesmo como pessoa, está ligada à situação deles (POVOS QUILOMBOLAS), como forma de se buscar nos valores uma nova ideia de pessoa

Assim, pode possibilitar com cosmovisão e com atitudes diferenciadas “a politização da diferença [...] pela qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade. É o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história” (SILVÉRIO, 2006, p. 08).

Nessa perspectiva, os currículos em quilombos “confrontam uma série de expectativas instantâneas conflitantes e mutáveis, dirigidas para imprevisíveis caminhos alternativos de desenvolvimento e para pontos de referência e identificação em constante alteração” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 24), o que pressupõe que estão significativamente atrelados “ao processo educativo no que se refere ao conhecimento exigindo do indivíduo capacidade de selecionar e processar informações, iniciativa e criatividade” (FELDMANN, 2003, p. 143). Portanto, se busca nas práticas pedagógicas de professores em quilombos um diálogo metodológico (de planejamento didático) que possa acontecer no contexto histórico-cultural em que está inserido.

2 Currículo Escolar e a Prática Pedagógica de Professores Quilombolas no Contexto Histórico-Cultural: Um recorte sobre Jambuaçu (Moju/PA)

O caso em Jambuaçu em destaque, admite que, este, envolto pela diversidade cultural, reúne aspectos identitários como espaço favorável que se constitui em contextos históricos e socioculturais, os quais não podem ser separados, pois é no âmbito da história e da cultura construída socialmente que essas identidades se formam em diferentes momentos, deslocam-se e tornam-se provisórias, variáveis e problemáticas, em um processo contínuo de construção e de reconstrução nas interações sociais dos indivíduos e dos grupos sociais em seus espaços físicos híbridos culturais (HALL, 2005). Essa afirmação é corroborada a seguir pela professora Maria:

A percepção gratificante que tenho sobre identidade quilombola é a partir da minha identificação, pois eu mesma, tendo o meu cabelo liso, identifico-me pela raiz, pelo

¹⁶⁴ Professora UEPA

sangue que tenho da minha mãe, dos meus avôs, que eles foram, e que deixaram como lembranças (PROFESSORA MARIA).

Nesse propósito, que se firmam os primeiros passos de visões de mundo, enquanto “tarefa tanto dos cursos de formação de professores, quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática” (GOMES, 2003, p. 77), a partir de uma educação quilombola ontológica e humanizadora, a qual vise valorizar a identidade desse grupo em um cenário globalizado, frágil e mutável (SACRISTÁN, 1999).

Nesse contexto, é o currículo escolar com “função social como ponte entre a sociedade e a escola” (SACRISTÁN, 1998, p. 15), olhar sempre atento para sua finalidade, o que supõe voltar-se a serviço de práticas de sala de professores que convergem para uma ação educativa curricular autocrítica e auto renovadora, “dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; [...] carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Nesse aspecto, cabe desvelar conteúdos subservientes que estejam a serviço de um poder econômico e político, disponibilizados (e não disponibilizados) aos alunos, sob atitude não ousada diante de um cenário social que se autodenomina “sociedade do conhecimento” (CHAUÍ, 2006, p. 322), que muitas vezes se mostra “vazio, anistórico, parcial e ideologicamente enviesado” (APPLE, 2006, p. 41).

Vejo que a escola precisa assumir seu papel de não deixar “morrer” essa identidade, e que creio que um dos fatores dessa perda de identidade foi a chegada de professores no Quilombo que chegam aqui e muitos não conhecem nossa realidade (PROFESSORA LANA).

Diante desse depoimento, a presença de professores não quilombolas que chegam ao Quilombo sem formação política para dialogar com a sua competência técnica inerente em suas práticas, denota-se a relevância de um currículo escolar pautados por caminhos “no “viver” nas salas de aula, ver as formas complexas de interação que lá ocorrem” (APPLE, 2006, p. 50), para que assim esse currículo se constitua em esquemas de representações advindas de aspectos pedagógicos inseridos em contexto histórico e sociocultural, pois não há como teorizar o currículo fora do contexto do qual a procedem.

Essa inserção mostra-se estrategicamente “espaço rico, imprevisível, imponderável, incompleto e estimulante nos quais diferentes atores traduzem e redefinem o que se esboça como possibilidade e como regulação em planos, propostas e políticas” (MOREIRA, 2002, p. 71).

É um currículo envolvido em contextos históricos e socioculturais pelo qual “modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 1998, p. 21), podendo o currículo escolar gravitar em torno desses lugares.

Desse modo, são perspectivas curriculares nexos sujeito-cultura, e, por que não afirmar, sempre, a caminho das políticas educacionais para além do capital (MÉSZÁROS, 2005) que lidam com a Educação, como governo, escola e sociedade em geral.

Diante disso, é a vontade individual de transformar a própria consciência, pelo autorreconhecimento, pela autocrítica, pela humildade de aceitar a diferença, com condição para o diálogo e ação conjunta, considerando sempre o nexo sujeito-cultura, enquanto novas estratégias curriculares na construção de uma escola que assegure práticas educativas mais atuantes e comprometidas, pois “o currículo é um elemento nuclear de referência para analisar o que a escola é de fato como instituição cultural e na hora de elaborar um projeto alternativo de instituição” (SACRISTÁN, 1998, p. 18).

3 Conclusão

Esse recorte de pesquisa apresentado neste artigo revela que as práticas de professores no Território de Jambuaçu, corroboram explicitamente o seu papel político de transformar o ambiente em que circundam essas práticas, por meio da aquisição do saber, de maneira não excludente e nem tampouco discriminatória, sob a perspectiva em possibilitar práticas pedagógicas inclusivas, enquanto tentativas de alcançarem mais coesão e unidades de ações em função de seus propósitos.

Para tanto, apontam análises e reflexões, numa perspectiva de adoção de conteúdos e práticas pedagógicas, nas quais se respeitem as diferenças e as características próprias de contextos históricos e socioculturais, enquanto caminhos que vão efetivar práticas de sala de aula que circundam os contextos históricos e socioculturais desse Quilombo.

Referências

- ACEVEDO, Rosa; CASTRO Edna. **Negros de Trombetas: guardiães de matas e rios**. 2. ed. Belém: Cejup/UFP/NAEA, 1998.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. “Sob o signo do Neoliberalismo” in **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2006.
- FELDMANN, Marina Graziela. Questões Contemporâneas: Mundo do Trabalho e Democratização do Conhecimento. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, Ivani. **Políticas Educacionais: O Ensino Nacional em Questão**. Papirus Editora, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo negro. **Revista da Faculdade de Educação (USP)**. Desigualdades raciais na escola. São Paulo, SP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. /jun. 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. In: **Cadernos de Pesquisa**. n. 117, p. 81-101, novembro. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

A SEMANA INTEGRADA DE COMBATE AO RACISMO NO MARAJÓ

Vinicius Darlan Silva de Andrade¹⁶⁵

Sou Vinicius Darlan Silva de Andrade, sou professor de História da Seduc em Salvaterra e Soure dois municípios do arquipélago do Marajó no Pará. Nossa prática pedagógica chama-se de “Semana Integrada de Combate ao Racismo”, desenvolvida desde 2010, atendendo alunos do ensino médio, oriundos de 16 comunidades remanescentes de quilombos do município de Salvaterra. Esta intervenção pedagógica é uma prática interdisciplinar que envolve professores engajados de diferentes áreas do conhecimento que desenvolvem conteúdos a partir de suas matrizes curriculares, transversais à Lei 10.639/03, que determina o ensino da História da África, dos africanos e da cultura Afro-brasileira na educação básica, e transversais também às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O professor de Educação Física por exemplo trabalha a corporeidade do negro, a capoeira e a luta marajoara dominada pelos negros que serviam aos grandes latifúndios do período colonial e ainda hoje a grande maioria dos vaqueiros marajoaras são negros, o professor cria equipes para pesquisa de campo e bibliográfica, levantando dados gerais sobre a origem e conceitos. As professoras de inglês por exemplo, trabalham as biografias de lideranças negras como, Nelson Mandela, Martin Luther King, Malcom-X e Bob Marley, onde as pesquisas dos alunos feitas em português são traduzidas para o inglês em painéis bilíngues que são confeccionados e afixados nos corredores das escolas, desenvolvem a leitura e interpretação textual, utilizando textos que fazem referência ao preconceito. As professoras de língua portuguesa desenvolvem o conteúdo da 3ª geração romântica, poesia condoreira, temática social com Castro Alves poesia de denúncia em relação ao tratamento do negro na sociedade. Simbolismo com Cruz e Sousa: a história de um preconceito à vida e obra de Antônio Cruz e Sousa; sua trajetória enquanto poeta e o preconceito que sofreu por ser negro e na época não ser aceito por uma sociedade que o renegou até a morte. Os professores de Sociologia tratam das teorias racistas produzidas no século XIX, determinantes para pensar negativamente sobre o comportamento e a pessoa negra; Os temas do racismo e etnocentrismo que estão distribuídos na matriz da Sociologia. Os professores de Biologia a partir da temática da genética descontroem a falsa ideia de raça humana superior e inferior. O professor de Matemática aborda a temática das estatísticas das políticas públicas para a igualdade racial no Brasil a partir das ações do governo federal por intermédio da Secretaria Especial de Políticas Públicas para a Igualdade Racial que promove uma série de políticas públicas com vista a promover a igualdade de oportunidades para os cidadãos brasileiros de todas as raças. O projeto pretende compreender os impactos dessas políticas públicas, sua abrangência e as políticas desenvolvidas efetivamente no município de Salvaterra, que é um município com presença massiva de comunidades quilombolas. Esses dados estão sintetizados no Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) e o sistema de monitoramento de políticas públicas de igualdade racial.

Esta é a parte prática de um dos momentos dos planos de aula de meus colegas professores, entendendo que as ações preventivas são o próprio desenvolvimento destes planos de aula, a partir dos quais se constrói o conhecimento determinado nos termos da lei 10.639/03 e todo o discurso de exercício de convívio e respeito a diversidade que se busca desenvolver na própria sequência didática do conteúdo.

Entendo que a sequência didática dos componentes curriculares envolvidos seja a própria execução das atividades descritas que antecedem a culminância da intervenção. Tais componentes se relacionam com as atividades e seus conteúdos afins, discutidos entre os professores engajados que dialogam para a troca de ideias, sugestões e experiências ainda na jornada pedagógica. Então a interdisciplinaridade se inicia aí, sendo que cada docente como exímio conhecedor de sua área sabe onde melhor encaixar a temática e que conteúdos abordar encaminhando harmonicamente seu

¹⁶⁵ professor de História da Seduc em Salvaterra e Soure

planejamento e a incorporação da lei 10.639/03, ou seja, preserva-se a autonomia de cada educador. O ponto alto da relação interdisciplinar é a semana de culminância onde os professores palestram no auditório da escola fazendo cada um, a partir de sua área de conhecimento, incursões de “combate ao racismo”. A prática pedagógica inicia-se no 1º bimestre e encerra-se no 2º bimestre do calendário letivo tendo 02 dias de intensa culminância no mês de maio por conta do dia 13 que é considerada, pelos coletivos negros, como uma das datas de “Dia Nacional de denúncia contra o racismo”. Ressalto que a cada ano tem-se um tema central diferente, permitindo a cada docente diversas possibilidades de abordagens e combinações de conteúdos, “Multiculturalismo”; “Da África para o mundo”; “A luta por direitos humanos”; “Intolerância Religiosa”; “Empoderamento feminino e combate a LGBTfobia”; “Territorialidade e empoderamento quilombola”; “Paz”.

É uma intervenção pedagógica que tem como objetivos a elevação da autoestima dos alunos, combater a evasão escolar, e fazer ainda com que este aluno valorize a sua pretitude, compreendendo que fora da escola ele vivenciará num mundo de preconceitos de toda ordem, para o qual ele precisa se preparar. Assim, assimilando claramente que suas vivências cotidianas são práticas tradicionais de suas comunidades, que devem ser preservadas, respeitadas e valorizadas pois, fazem parte de uma trajetória histórica de luta e resistência, de ancestrais que aquilombaram-se no decorrer do sistema escravocrata, e mesmo com o seu fim continuaram marginalizados, sem acesso à terra, à trabalho e à dignidade. A elite de então preferiu importar mão de obra branca e dar-lhe terra e salário do que aproveitar a farta mão de obra preta disponível, por conta de ódio racial. A atual luta por titulação de terras quilombolas, Brasil afora, é prova incontestante do racismo institucional, que promove a negação da territorialidade e de direitos. Por esta história os jovens deveriam ter mais do que orgulho, mas uma superauto-estima, mas na prática não é o que ocorre, tem aluno que no ato da matrícula renuncia a identidade negra ou quilombola. Por tudo isso, é desejável que mais intervenções pedagógicas como a “Semana Integrada de Combate ao Racismo” de Salvaterra e Soure floresçam nas escolas, não apenas por dever jurídico, mas por dever moral, por consciência de classe de educadores e educandos.

Sabe-se que a sociedade brasileira é marcada pela exclusão social e pelo racismo causados por estes fatores históricos e econômicos. Negros e negras são os que mais sofrem com a desigualdade social. O racismo existe e independe da opinião de quem quer que seja para tal, e a prova de sua existência é o fato dos indicadores socioeconômicos mostrarem explicitamente que os afro-brasileiros estão nos níveis mais baixos de pobreza e de escolaridade, tendo muito mais dificuldades de atingir os postos de comando, e por isto o discurso meritocrático é insustentável. Hoje, no atual contexto da pandemia, voltamos a nos deparar com os absurdos questionamentos sobre o porquê dos quilombolas estarem entre os grupos prioritários de vacinação, o que nos remete a todas as justificativas já conhecidas do debate das cotas raciais. É então que faço uma analogia, a matriz curricular é a primeira dose contra o dessaber e as Experiências de Metodologias Ativas em Relações Raciais é a dose de reforço que deve ser aplicada em todas as escolas.

Assim, o ideal da consciência negra deve estar muito além do reconhecimento da causa e luta dos ancestrais africanos e do sentimento de pertencimento do negro. Precisamos construir esta consciência negra ideal no ambiente escolar, que exija de todos os agentes sociais na escola uma postura e ação antirracistas permanentemente, pois o racismo é uma violência intolerável.

CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

Prof. Dr. Wanderson Flor do Nascimento - UnB

DA DIÁSPORA AFRICANA AO PAN-AFRICANISMO: AS MÚLTIPLAS FACES DA RESISTÊNCIA CULTURAL

Wanderson Flor do Nascimento¹⁶⁶

A história do mundo moderno pode ser contada de muitas formas. Talvez a maneira que mais se espalhou e se hegemonizou seja aquela versão desde a qual passamos a pensar a Modernidade como progresso, como expansão, como desenvolvimento; como a chegada do mundo em um estágio melhor que aqueles vividos antes da construção desse mundo modernizado, modernizante. E as culturas desse mundo moderno, que pretende se expandir, se “mundializar”, essa cultura moderna, também seria mais “avançada” do que as culturas dos períodos anteriores, entendidos como um passado em relação aos quais não devemos manter nenhuma relação de nostalgia. Esse é um “passado negro”, para essa mentalidade moderna, reverenciada por tantos discursos sociais.

O que essa versão moderna da história do mundo *esconde* é que muito do que chamamos de progresso, de desenvolvimento, sobretudo em termos de valores sociais, valores culturais, valores morais, é a negação de várias experiências que foram exploradas, violadas e de valores que foram vividos e pensados por povos que passaram pela experiência da colonização. Quando contada desde a perspectiva disso que se *esconde*, a história do mundo moderno é a história da colonização, da violência, da destruição de outros mundos, de mundos diferentes e não necessariamente menores, inferiores ou atrasados.

O processo da colonização traçou uma série de planos e estratégias que colocou um conjunto de valores como parâmetros para pensar as experiências de povos que viviam histórias distintas. E esse conjunto de valores passa a funcionar como modelo, como padrão, como norma para direcionar os rumos de avanços e progressos: quem se aproxima desses valores sociais, culturais, políticos, se desenvolve, quem se afasta deles é selvagem, bárbaro, atrasado.

E a superação da barbárie passa por dois caminhos: pela internalização dos valores e culturas dessa “civilização” que constrói esses parâmetros e normas e, também, pela subjugação dos povos colonizados tanto em suas forças econômicas, quanto políticas por essas mesmas civilizações que se pensam como superiores. De um lado, o trabalho, a força, o corpo; de outro a cultura, o pensamento, o modo de significar o vivido: ambos precisam ser subordinados para que o progresso aconteça. Do ponto de vista social, a narrativa do progresso moderno é a história da tentativa de um extermínio de outras maneiras de estar no mundo.

Parte da dinâmica dessa tentativa de extermínio passou pelo deslocamento forçado de populações, provocando imensas ondas de dispersão de grandes quantitativos de pessoas negras e “indígenas” de seus territórios originais. Essa dispersão, no entanto, surtiu um efeito diverso do pretendido pelas forças coloniais, no que diz respeito ao engajamento cultural das populações dispersadas. Elas multiplicaram pelo mundo suas matrizes culturais e valorativas em vez de, apenas internalizarem as culturas das sociedades colonizadoras que forçaram essa dispersão.

Na esperança colonial de que a distância dos territórios originários fosse capaz de apagar as “memórias ancoradas nos corpos”, os poderes coloniais foram surpreendidos pela resistência desses povos a quem julgavam bárbaros e atrasados, de modo que a força desses povos foi capaz de resistir não apenas à tentativa de apagamento, mas de construir toda uma matriz cultural que desestruturasse a suposta jornada “natural” do desenvolvimento das culturas do mundo. Em que pese o imenso poderio das estruturas coloniais – que subjugaram corpos, histórias e percepções de existência –, a resistência impediu que o empreendimento colonial, fundado e alimentado pelo racismo, se totalizasse.

No que diz respeito aos povos negros e sua dispersão forçada pelo mundo, o que ficou conhecido como *diáspora africana* ou *diáspora negra*, o resultado findou por apresentar ao mundo uma das mais importantes matrizes criativas de produção de sentidos de vida e luta. Esta matriz é singular apenas na

¹⁶⁶ Universidade de Brasília

palavra que aqui utilizo, pois ela é plural, como plural é a própria resistência. Unidas na recusa de ser desumanizadas, inferiorizadas, destroçadas pelas forças coloniais, essas resistências múltiplas se articulam não apenas na reivindicação de direitos políticos e econômicos, mas também no fundamental direito a (re)significar a existência e o mundo.

Em todo o mundo que experimentou a experiência da colonização moderna de povos africanos, observou-se, paralelamente, um conjunto potente de formas de enfrentamento a essa mesma força colonial. Mesmo com o esforço para que os povos colonizados também sofressem de uma *colonização mental*, esse engajamento das sociedades colonizadoras não surtiram o efeito total de aniquilação da percepção dos povos negros do mundo de que era preciso lutar, resistir.

Um efeito desse esforço internacional de colonização foi, nesse contexto, não apenas uma diáspora da população negra pelo mundo, mas também uma diáspora dessa força de luta, dessa força criativa de resistência, que acompanhou todo o período colonial e que hoje se faz presente e potente nas experiências sociais que observamos no mundo. Desde os *quilombos*, *palenques*, *cimarrónes*, *cumbes*, *rochelas*, *bushinenges*, terreiros, congadas, maracatus, reinados, jongos, cavalhadas, clubes negros até os movimentos negros, uma longa e persistente história de resistência atravessou o mundo desde os começos da diáspora africana.

Essa pluralidade de resistências tem características em comum, apesar de estruturarem de modos diversos, plurais e, às vezes, tensos entre si. Entre essas características presentes em todas as manifestações contra-coloniais estruturadas na diáspora negra, está a busca pela retomada do estatuto de humano que fora negado pelo processo colonial escravagista e, com isso, além de direitos político-econômicos (como liberdade e um trabalho “digno”), encontramos também a disputa pelo refazimento das representações dos povos negros no mundo. Se a colonização nos apresentou uma imagem inferiorizada, embrutecida, pobre de existência, conhecimento e cultura, as formas de resistência nos apresentavam existências negras plurais, plenas de humanidade, de conhecimento, em toda a sua potência criativa.

Por isso, a cultura fora sempre um elemento central na resistência negra: não apenas como forma de manutenção de um legado de experiências anteriores à colonização, mas por perceber que a cultura, é arma, tanto de ataque quanto de defesa. A cultura ocidental colonizadora foi a arma de ataque e nas estratégias contra-coloniais, a cultura é arma de defesa. Arma porque envolve nossos pensamentos, nossos modos perceber e interpretar o mundo, nos fornecendo, inclusive, outras imagens de nós mesmas, diferente daquela for nos fora oferecida pela força colonial subjugadora. Não sem menos podemos dizer, sem titubear, que a cultura negra é uma cultura de resistência, de resistência criativa, de re-existência, de reconstrução existencial, de refazimento de mundos.

Essa resistência criativa carrega consigo outro caráter fundamental das estratégias contra-coloniais: ela é eminentemente comunitária. Enquanto parte significativa da cultura colonial do ocidente é individualista, tem o mérito e o *eu* como matrizes fundantes da compreensão do mundo e de nossa ação nele, as resistências criativas negras são coletivistas, entendem que a resistência é fundamentalmente coletiva.

E é esse passo – que entende a cultura sempre como uma instância do coletivo, do comunitário, vinculado por laços de pertencimento, que são construídos numa luta pela vida e humanidade dos coletivos violados pela história colonial do mundo moderno – que nos oferece elementos para uma abordagem de uma cultura como matriz de reorganização dos sentidos, das representações, das forças políticas que nos forjam e nos lançam contra nós ou contra as forças que nos oprimem.

O Pan-Africanismo foi uma dessas manifestações ocorridas na diáspora na viragem do século XIX para o XX que percebeu a necessidade de refazer a representação monolítica e inferiorizada dos povos negros. Cabe notar que o Pan-Africanismo não é uma abordagem única, singular, mas surge em movimentações diversas nos Estados Unidos no Caribe e que toma outros caminhos na ambientação das lutas por independência no continente africano. E mesmo em sua pluralidade, manteve-se ligado ao histórico de luta pela humanidade dos povos negros que se vinculam por uma ancestralidade africana

comum, embora também diversa em suas origens. Postula estrategicamente *uma África*, aquela em torno da qual os povos negros no continente e na diáspora devem se unir.

O Pan-Africanismo postula essa África menos por ignorar sua diversidade e pluralidade, mas para oferecer outra imagem, outra representação cultural, oposta àquela que fora legada pela colonização. E aposta na unidade na multiplicidade e não em uma “essência em comum” que habitaria todas as pessoas negras do mundo. É com convite para a luta coletiva em torno dessa imagem produzida à luz de Sankofa, o pássaro mítico dos Akans, que olha para trás para poder mover-se no presente, sabendo que seja lá o que o futuro for, só o será em função daquilo que fizemos hoje numa relação de retomada, ressignificação ou recusa do passado.

E, mais uma vez, percebemos a pluralidade e a criatividade na base da luta ancestral pelo reconhecimento da humanidade, ou melhor, das humanidades, das pessoas negras no continente e na diáspora. Uma criatividade resistente, uma resistência criativa, que se mostra como parte absolutamente fundamental da história deste mundo moderno que, quando visto desde a perspectiva dos povos negros, é menos a história do progresso e desenvolvimento e mais a história da luta para a preservação de uma humanidade constantemente negada por forças que querem que o desenvolvimento e o progresso apaguem parte das histórias que compuseram esse mundo, apesar da própria colonização.

Referências

- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: Educ, 2014.
- DECRAENE, Philippe. **O Pan-Africanismo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.
- DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro**. A origem do Mito da Modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. Orí: A saga atlântica pela recuperação das identidades usurpadas. In: SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). **Negritude, Cinema e Educação**, V. 3. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 134-146.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**. Saberes constituídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. Cultures traditionnelles et transformations sociales. in: UNESCO. **La jeunesse et les valeurs culturelles africaines**. Abomey: Unesco, Réunion régionale d'Abomey, Dahomey, 2-7.12.74, Développement culturel: dossier documentaire 4, p. 35-49.
- MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**. O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo/Belo Horizonte: Perspectiva/Mazza, 1997.
- NASCIMENTO, Abdias do. **Quilombismo**. Vozes: Petrópolis, 1980.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual**: Possibilidade nos dias da destruição. Organização de Qlátúnjí Odùduwà. São Paulo: Filhos da África, 2018.
- NKRUMAH, Kwame. **Rumo à libertação colonial**. São Paulo: Ciências Revolucionárias, 2021.
- PAIM, Márcio. Pan-Africanismo: vertentes políticas, libertação africana e a eliminação da unidade pan-africana pelos golpes de Estado e assassinatos políticos. **Revista Convergência Crítica**, v. 8, 2016, p. 147-169.
- SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: Edição da autora, 2006.

