

Resiane Silveira (Org.)

PENSAR
EDUCAÇÃO

Formação e
Relações
Étnico-Raciais



Editora
MultiAtual

Resiane Silveira (Org.)

**PENSAR
EDUCAÇÃO**

**Formação e
Relações
Étnico-Raciais**



Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Silveira, Resiane Paula da
Pensar Educação: Formação e Relações Étnico-Raciais / Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 122 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89976-65-3
DOI: 10.5281/zenodo.7016076

1. Educação. 2. Docência. 3. Formação. 4. Relações Étnico-Raciais. I. Silveira, Resiane Paula. II. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/08/pensar-educacao-formacao-e-relacoes.html>



AUTORES

ABRAÃO DANZIGER DE MATOS

ARTHUR HENRIQUE LUX

FRANCISCA CARLA DA SILVA

LILIAN TOYOTA

MARIA DA GLORIA TAVARES DE LIMA

SAMUEL DE ALMEIDA MENDES

SILVIA DE SOUSA ARAÚJO OLIVEIRA

THIAGO DA SILVA PIRES

VITOR DA TRINDADE

APRESENTAÇÃO

A Educação das Relações Étnico-raciais configura-se como uma ação educacional de atendimento direto à demanda da população afrodescendente, por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas inscritas na Educação Básica. Pode, ainda, ser entendida como políticas de reparações, reconhecimento e valorização da história do povo negro, cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar.

Esse serviço é composto por proposição de conteúdo curricular de abrangência das dimensões históricas, sociais e antropológicas inerentes à realidade brasileira, através de ações de reformulação pedagógica que possam ressignificar o processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo da população negra, por meio do reconhecimento identitário e da valorização sociocultural. No âmbito social, a Educação das Relações Étnico-raciais atua como estratégia de combate ao racismo e às violências de caráter epistemológico.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Esta obra conta com trabalhos científicos da área de Educação, especialmente aplicada as temáticas das relações étnico-raciais aliadas as boas práticas docentes, contabilizando contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização de muitas metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

SUMÁRIO

Capítulo 1 SE MAOMÉ NÃO VAI À MONTANHA: OS DESAFIOS DOS TERREIROS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA <i>Thiago da Silva Pires; Vitor da Trindade</i>	8
Capítulo 2 AS ESCOLAS INDÍGENAS E O BILINGUISTO COMO ALIADO AO FAZER PEDAGÓGICO <i>Lilian Toyota; Francisca Carla da Silva</i>	25
Capítulo 3 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS ÀS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA BRASILEIRA <i>Maria da Gloria Tavares de Lima</i>	46
Capítulo 4 MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA UPIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA <i>Samuel de Almeida Mendes</i>	55
Capítulo 5 VEREDAS EDUCATIVAS: POR UMA EDUCAÇÃO ETNICORACIAL INCLUSIVA <i>Abraão Danziger de Matos</i>	68
Capítulo 6 PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: PERSPECTIVAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA <i>Arthur Henrique Lux</i>	77
Capítulo 7 O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO <i>Silvia de Sousa Araújo Oliveira</i>	89
AUTORES	104



Capítulo 1
**SE MAOMÉ NÃO VAI À MONTANHA: OS DESAFIOS DOS
TERREIROS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA**

Thiago da Silva Pires
Vitor da Trindade

SE MAOMÉ NÃO VAI À MONTANHA: OS DESAFIOS DOS TERREIROS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA

Thiago da Silva Pires¹

Músico, professor e pesquisador. Possui intensa atuação na educação musical através de entidades do terceiro setor, instituições públicas e privadas, da educação infantil à educação de jovens. Como músico possui sua trajetória marcada pela participação em blocos responsáveis pelo resgate do carnaval de rua na cidade do Rio de Janeiro como Cordão do Boitatá, Bloco Céu na Terra e grupos de sopros como a Orquestra de Sopros da Pró-arte e Fanfarrada. Como compositor se destacam os trabalhos Sotaques Thiago Pires (2019) e Sacidoremi (2017) esse último fruto de seu trabalho de professor de música em turmas de educação infantil. Ainda na cultura popular Thiago Pires escreve conteúdos relacionados à genuína bebida brasileira, a cachaça, desde 2010.

Vitor da Trindade²

Herdeiro cultural da família Trindade iniciou aos 12 anos como músico e dançarino do Teatro Popular Brasileiro, em Embu das Artes, sob a direção de seu avô Solano Trindade. É filho da folclorista e pintora Raquel Trindade tendo se apresentado como professor, músico e artista em quatro continentes: Américas, Europa, Ásia e África. Possui sete discos gravados: Ayrá Otá Vitor da Trindade e Carlos Caçapava (Dabliu Discos 2000, São Paulo), Revista do Samba (Traumtom Rekords 2001, Alemanha), Outras Bossas (Traumtom Rekords, 2003, Alemanha), Revista Bixiga Oficina do Samba (Atração Discos, 2005, São Paulo), Hortensia du Samba (Le Disques Bien, França, 2011), Samba do Revista (Tratore Discos, 2011, São Paulo), Ossé, Vitor da Trindade (2015, São Paulo). É autor do livro Oganilu, O Caminho do Alabê (Independente, 2019, São Paulo). Reside em Embu das Artes há cinquenta e três anos de onde recebeu o título de Cidadão Embuense pela Câmara de

¹ Thiago Pires possui licenciatura plena em música e é bacharel em música pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Mestre em etnomusicologia pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Endereço eletrônico: thiagoviolaoufrj@yahoo.com.br

² Mestre em Etnomusicologia pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), é formado em música Popular pela Faculdade Instituto Tecnológico de Osasco (FITO), e está presidente desde 2018 do Teatro Popular Solano Trindade em Embu das Artes. Endereço eletrônico: vitoratrindade@usp.br

Vereadores da Estância Turística de Embu das Artes (2018), por serviços culturais prestados nesta cidade.

RESUMO

O artigo busca refletir sobre a participação da música e das aulas de música como vetores de conteúdos da história e cultura afro-brasileira na rede de ensino básico. De maneira lúdica e quase inconsciente a música já contribui para a entrada desses conteúdos na escola muito antes da lei 10.639/2003. Os autores refletem sobre como o processo de etiqueta e educação aprendido nas escolas, por vezes se mostra ceifador de possibilidades de aprendizado. A entrada dos tambores de Terreiro nas salas de aula com a participação de seus músicos e sua música pode configurar um canal seguro para apresentar uma parte da cultura brasileira que esteve historicamente negada no currículo escolar. Incluir a filosofia afrodescendente através do Candomblé e da Umbanda em sala de aula pode trazer à tona tradições extramusicais sem discorrer em uma tradicional aula de religião.

PALAVRAS CHAVE: EDUCAÇÃO MUSICAL – UMBANDA - , CANDOMBLÉ.

ABSTRACT

This paper looks to think about the participation of music and music class as vectors of afro-brazilian history and culture in the Brazilian basic school system. In a ludic and unconscious way, music already contributes with this contents some time before 10.639/2003 law promulgation. The authors propose reflections about the school behaviour process that sometimes block learnings processes. The participation of Terreiro's drums in the classes with its music and musicians could be a solid strategy to show a piece of Brazilian culture that was historically denied in scholar curricula. To include African philosophy through Candomblé and Umbanda in the school classes can be a possibility to bring up extra musical traditions without the essence of a traditional religion class.

KEYWORDS: MUSICAL EDUCATION – UMBANDA - CANDOMBLÉ

INTRODUÇÃO

Primeiro ato.

Por Thiago Pires

Quando criança, de férias pelo interior do Maranhão fui repreendido por batucar na mesa na hora de uma refeição. Ali, “não era lugar para batuques”. Não lembro qual foi o parente que disse isso, mas marcou. Marcou assim como não sentar à mesa sem camisa ou de chapéu³.

³ Compartilhando a trova popular nordestina ensinada pelo artista plástico baiano Zé Andrade: “Menino, cachorro e tamanco é debaixo do banco” ou seja, a hierarquia de respeito junto da mesa coloca os mais novos “debaixo do banco” na condição abaixo. “Menino” (criança no nordeste) não opina junto à mesa dos lares mais tradicionais, quiçá batuca.

Sempre batuquei. Batucava na mesa, nos pratos, talheres, nas paredes e no próprio corpo. Foi quase adolescente que vi meu professor de português da época, Ércio Callado, batucar com uma mão e um cotoco de braço, dado que só possuía uma das mãos. A outra fora perdida em um acidente de trem. Ércio fumava e era ótimo ritmista de caixa de fósforos e caixa de apagador de giz. Foi o primeiro professor que vi levar letra de canção para a aula de português. De frente pro crime, de Aldir e João. Depois viriam outras canções como Eduardo e Mônica de Renato Russo e sua Legião Urbana. O fato é que Ércio foi o primeiro adulto que conheci em uma posição destacada (professor) que batucava. Assobiava e batucava, cantava e batucava. Sua musicalidade transbordava.

A letra, o batuque e a canção costumam caminhar juntos. Batucar é brincar percussivamente com o som. Algo que pode ser feito por adultos e crianças. Nas cidades brasileiras esbarramos com batuqueir@s cobradores de ônibus, caixas de supermercado, estudantes nas portas das escolas. É bom reforçar que batuque é um ritmo definido e também é uma religião de matriz afro-brasileira muito presente no estado do Rio Grande do Sul.

No evento do primeiro parágrafo aponto uma experiência onde o batuque como expressão percussiva foi sendo tolhido por um processo de etiqueta que aos poucos intimidou a espontaneidade e porque não, a musicalidade de batuqueir@s.

Já na condição de professor de música encontrei alun@s batuqueir@s também ceifados pela escola. Nas aulas de música quando pedia que batucassem nas mesas, não tinham atitude de explorar os sons. Como se já tivessem sido mutilados da capacidade percussiva que nasce conosco. Se Noel Rosa afirmava na letra de Feitio de Oração que “... batuque é um privilégio⁴, ninguém aprende samba no colégio...”, podemos observar que a frase se refere muito mais ao colégio e seus professores da época do que ao batuque.

OBJETIVO

Esse ensaio busca refletir sobre o papel da música na educação básica a partir da possibilidade de participação dos tambores sagrados dos Terreiros das religiões de matriz afrodescendente e da relação de seus músicos, designados ogans alabês, com esses instrumentos e com a música produzida a partir deles como conteúdos para aula de

⁴ *Batuque é um Privilégio* é o nome do método de percussão do músico Oscar Bolão, que percebendo a lacuna de literatura para abordar a percussão brasileira, criou um método contemplando os ritmos mais recorrentes no Rio de Janeiro.

música e outras disciplinas. Se os tambores estão relacionados com a religião, porque também não abordar o aspecto religioso?

O AMPARO LEGAL

Com a lei 10.639 de 2003 e a inclusão de conteúdos da história e cultura afro-brasileira na rede de ensino podemos considerar que tivemos um avanço no olhar o “outro” (as Áfricas e os africanos) que na verdade, fala muito de nós (o Brasil e os brasileiros). Em termos de educação a lei é um marco. Por outro lado é importante a consciência de que nas aulas de artes e mais especificamente, na aula de música, a África já está presente há muito tempo nas salas de aula⁵. Fica mais uma vez a pergunta: porque não abordar o aspecto religioso? Seria possível apresentar a Umbanda e o Candomblé a partir da música em uma sala de aula?

Em termos de música brasileira seria cronologicamente natural falar da música dos Terreiros para depois abordar a música popular que é atravessada pelos Terreiros. Boa parte da base rítmica da música popular brasileira passa por toques relacionados a padrões presentes nos Terreiros: o samba da Escola de samba, inicialmente através da cabula depois pela incisão da caixa base da Estação Primeira de Mangueira assentada no padrão rítmico da Orixá Oyá. A levada rítmica da Portela, que segundo mestre Nilo Sérgio traz padrões pensados no Orixá Oxóssi e na informação desse músico de que inicialmente todos os percussionistas que tocavam o surdo de terceira eram ogans. O batidão do funk carioca baseado no congo de ouro. As palmas do samba-chula e do samba rural e o ijexá que permeia sucessos pop estão relacionados com a percussão dos Terreiros. Pixinguinha, Donga, João da Baiana, Tia Ciata, Dorival Caymmi, Caetano Veloso, Maria Betânia, Gilberto Gil, Clara Nunes, Vinícius de Moraes, Ivone Lara, Zeca Pagodinho, Arlindo Cruz, Tião Carreiro dentre tantos outros personagens da música popular brasileira possuem sua obra tangenciada em algum momento pela religiosidade dos Terreiros. Como apresentar esses conteúdos sem em algum momento falar de religião?

Independente de qual seja a orientação pedagógica da escola é inegável que o aporte cultural das religiões é multidisciplinar, portanto vasto e rico. Com as religiões abordamos conteúdos da geografia, da história, das ciências sociais, da antropologia e obviamente das próprias religiões. É assim que podemos considerar um desperdício a não

⁵ A presença da capoeira em escolas de diferentes perfis pode ser um exemplo.

entrada na escola de conteúdos da música dos Terreiros e todo o arcabouço cultural afro-brasileiro envolvido. Trata-se de buscar compreender a religião, no nosso caso, pela música.

Algumas escolas possuem as religiões como uma disciplina com ementa e conteúdos. Propomos considerar a religiosidade como uma inteligência, como as múltiplas Inteligências de Howard Gardner. Assim, não cabe confundirmos religião com religiosidade. A primeira trata da instituição, da forma organizada para o coletivo ou congregação, com suas regras e cosmologia. A segunda aborda a maneira do indivíduo com suas subjetividades se relacionar com o elemento sagrado. Dessa maneira todos os indivíduos, mesmo os ateus, seriam portadores de religiosidade. Como toda inteligência ela pode ser mais estimulada, portanto mais desenvolvida ou não. Nesse sentido é importante refletirmos que a musicalidade é uma das sete inteligências múltiplas propostas por Gardner⁶.

A música do Candomblé e da Umbanda é caracterizada pela intensa participação do agogô, dos tambores, dos cantos e das palmas. Um elemento importantíssimo para sua compreensão é que ela é uma música diretamente associada à dança ritual. Da mesma maneira na capoeira, no samba de roda, no jongo os tambores possuem seu protagonismo. São responsáveis pela organização dos eventos da abertura ao fechamento em sua ritualística. Nos Terreiros os tambores são vivos, se alimentam, atuam e descansam. Os ogans, seus instrumentistas, são considerados músicos-sacerdotes⁷. No exercer profissional de sacerdotes também são responsáveis pela escolha de folhas para banhos, pelas oferendas rituais de animais, além da comunicação com o sagrado a partir dos tambores e dos cantos para cada divindade. Falar dos tambores dos Terreiros implica em falar dos ogans.

Sendo a religião multidisciplinar, o conceito de templo é fundamental para sua compreensão plena. Ou seja, o ideal seria que a escola fosse aos tambores, no caso aos Terreiros. Como geralmente Maomé não vai à montanha, resta à montanha ir a Maomé, ou seja os tambores adentrarem a escola.

Agora, de fato, a escola está preparada para receber os tambores? A comunidade escolar com responsáveis, alunos, professores e funcionários estão realmente preparados

⁶ As inteligências segundo Gardner são: lógico matemática, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal, espacial e musical.

⁷ Tomamos o conceito de empréstimo de BRANDÃO (1981) que utiliza esse conceito para abordar a relação de devotos dos Santos Reis e outros santos com a música no Catolicismo popular.

para receber os tambores? O ogan canta alto, toca forte, canta às vezes em uma língua diferente⁸. Qual o nível de receptividade e abertura de uma escola para esse tipo de expressão? Lembram-se do batuque e do processo de etiqueta do primeiro parágrafo? Será que um trio de ogans seria recebido em uma escola da mesma maneira que um quarteto de cordas (contra baixo, violoncelo, viola e violino)?

Na condição de professor, utilizando a música *Yaô* em uma turma de educação infantil na oportunidade de uma aula, fui arguido em tom inquisitório por uma professora sobre que música seria aquela. Respondi:

É o *Yaô* do Pixinguinha, porquê? Gostou?

Ao que ela me respondeu:

-eu achei muito...

eu insisti

-Muito o quê?

Ela ficou sem graça de expressar. Percebi seu incômodo, mas não poderia julgá-la por algo que não expressou verbalmente. Mudou de assunto e viu que eu tinha propriedade sobre o conteúdo. Nota: isso ocorreu em uma escola que estava celebrando a semana da consciência negra no mês de novembro.

Yaô

Aquicô (galo) no terreio *pelú adié* (galinha)

Faz inveja pra gente que não tem muié

No *jacutá* (casa) de preto véio há uma festa de *yaô* (filha de santo)

Oi tem filha de Ogum, de Oxalá, de Iemanjá

Mucama de Oxóssi é caçador

Ora viva Nanã, Nanã borocô

Iô, Iôôô

No terreiro de preto velho iaiá

Óia vamos saravá (a quem meu pai?)

Xangô.

(Pixinguinha e Gastão Viana 1938)

⁸ Lembramos que a população escolar nem sempre é leiga em relação ao Candomblé ou Umbanda.

Voltando ao batuque

Quando consideramos que todos batucam partimos de um lugar comum. Quando o batuque não é censurado ele é uma possibilidade, o início, não o fim ou um ato reprovável. O batuque é expressão e dessa forma é também comunicação. Enquanto instrumentos musicais, os tambores possuem suas capacidades e limitações. A linguagem musical é a linguagem do som e do silêncio. É assim que mesmo o corpo, as palmas, ou o som das mesas da sala de aula, são atravessados pela possibilidade de serem corpos ou objetos fazedores de batuque. Percebem que aquele barulho censurável passa a ter outro valor?

Propomos que na escola os ogans apresentem sua função tocando, fazendo música. A ideia de que um Orixá ou uma entidade espiritual dança já ilustra como o movimento do corpo e a música são sagrados nesse contexto religioso. Automaticamente se perverte a rotineira organização de uma sala de aula que justamente é disposta para evitar o movimento, para assentar as crianças em cadeiras. Duvido muito que uma criança não queira se movimentar ao escutar um padrão rítmico executado por um ogan.

É fato que dependendo da faixa etária da turma, o aprofundamento no elemento religioso pode ser maior ou menor. O ogan pode falar dos mitos envolvidos na história dos Orixás e a relação musical dos padrões rítmicos com a coreografia da divindade. Pode até explicar o conceito de energia a partir do axé ou da kalunga. Na condição de músico é importante que toque. O professor de música da turma pode estimular os alunos a explorar o corpo como uma imensa bateria. O grave no tórax, o agudo no estalar dos dedos ou nas coxas. Junto do ogan o professor de música pode separar a turma em dois grupos para que cada um faça a função de um tambor. E assim, através da música o professor pode enveredar por exemplos práticos de músicas da chamada MPB que possuem esses padrões rítmicos. O ijexá de sina de Djavan ou Anunciação de Alceu Valença, a cabula dos sambas enredo.

A compreensão de uma África Iorubá e de uma África banto é outro elemento que esbarra na geografia, na linguística e por isso nos cantos. A própria música *Yaô* de Pixinguinha e Gastão Viana nos fornece material para muitas observações. Ainda assim, conseguimos falar do elemento religioso?

Acredito que é fundamental para a consideração e melhor compreensão da música popular brasileira que haja pelo menos uma “introdução às religiões de Terreiro” com o objetivo de mostrar elementos fundamentais até para a compreensão da própria música.

O conceito de *axé* ou *calunga*, o *sankofa* e a circularidade, a ancestralidade, a ventura e desventura no mundo material como resultado da harmonia junto ao mundo invisível são elementos que nos permitem apreciar e, além disso, entender a cosmologia imbricada nessas religiões para além da música.

No segundo semestre de 2019, na pós-graduação da USP, tive a oportunidade de cursar a disciplina Do Afro ao Brasileiro ministrada pelo doutor Vagner Gonçalves da Silva na faculdade de filosofia letras e ciências humanas (FFLCH). Para mim a disciplina foi um divisor de águas na compreensão do modo de pensar das Áfricas e nossa forma de pensar as Áfricas daqui do outro lado do Atlântico. Tive a oportunidade de apresentar um trabalho com o colega Vítor da Trindade sobre o livro O Mistério do Samba de Hermano Vianna (1995). Observava o colega Vítor da Trindade em seus apontamentos nas questões cotidianas de sala de aula e ficava impressionado como o mesmo transitava pela religião e a música com muita naturalidade, afinal trata-se de um ogan. Vez ou outra sua história particular se misturava com os conteúdos e na necessidade de uma explicação musical, demonstrava de pronto com as palmas e sons percussivos na boca.

De minha parte nomearia esse traquejo de inteligência, embasado em Gardner. Como inteligência a musicalidade pode ser o veículo, quiçá o melhor veículo, para a entrada das Áfricas na escola. De fato a música já faz esse papel. O que precisamos é torná-lo consciente e mais eficiente em termos de aprendizado sobre nossa raiz cultural de matriz africana.

Segundo Ato

Por Vitor da Trindade

Para mim, um preto criado por brancos, a educação se deu de diferente da compartilhada pelo colega Thiago Pires. Meus pais adotivos sabiam que meus pais carnais eram artistas. Principalmente artistas da comunidade afro-brasileira também divulgadores e mantenedores desta arte. Meus pais adotivos viam o batucar como parte da minha alma preta. Achavam natural e importante que eu tivesse a música como referência de tudo o que eu fazia. Lembro-me de um bolo de aniversário da infância, feito por minha mãe adotiva que tinha a forma de violão, além da memória de tê-lo comido gulosamente, o que acredito fez com que eu trouxesse esse violão até hoje comigo, agora na forma de um violão com tecnologias japonesas de captação e design pós-moderno fundamental para minha profissão de artista da música.

Na minha adolescência tínhamos religião na escola pública onde rezávamos as rezas católicas comandadas pela professora Madre Odete. Nas aulas de música recebíamos uma introdução à teoria musical onde aprendíamos o hino nacional, o hino da bandeira e outras músicas sem muito significado para a criança. Foi no primeiro ano do ginásio que entrei em contato com um professor de francês, o professor Joel. Esse professor era alvo de *bullying* por meus colegas, sempre com ataques de cunho racial. Joel foi o único professor preto com quem tive aula até chegar à faculdade. Ele quem nos ensinou o “*allons enfants de la patrie*” de *La Marsellaise*⁹, minha primeira canção na escola. Outro professor, de língua inglesa, nos ensinou *Alone Again*¹⁰ (*Naturally*) e *Just the way you are*, música de Billy Joel na interpretação de Barry White¹¹.

Rezar e cantar era fundamento na época da ditadura assim como educação moral e cívica. Nessa época cantar o hino e participar da fanfarra era fundamental como músico ou soldado, marchando pelas ruas da pequena cidade de Embu que ainda não era das Artes. De sapato lustroso e uniforme lavado lá ia eu me sentindo como se fosse parte da Guarda Mirim Municipal que eu adoraria participar, caso fosse menos preto ou menos intelectualizado. É o que dá ser filho e neto de comunistas!

No evento que falo sobre a música do ginásio já busco apontar outro olhar para a música. Um olhar que vinha do professor com objetivo de dominar pela força, e que da mesma forma como apontado acima pelo colega Thiago Pires, também tolhia as identidades, a espontaneidade e direcionava a uma única musicalidade. Isso era reforçado pelo professor de música que nos informava que só existia uma música pura e verdadeira. Música que era a apresentada pelas escritas de Guido D’arezzo e as histórias que vinham da Grécia antiga, assim como do norte da Europa. Esse conteúdo era como os nomes e cores estrangeiras de meus colegas, orgulhosos de seus nomes anglo-germânicos. Esses utilizavam todos os nomes possíveis para denegrir o negro (não é trocadilho, cacofonia e nem pleonasma). Infelizmente isto era compartilhado também por todos os professores, excetuando-se o professor Joel, obviamente.

Hoje, como professor de ritmos afro-brasileiros busco a postura de recusar que os alunos façam perguntas diretas sobre os ritmos e sonoridades¹². Esta é a forma que

⁹ <https://youtu.be/4K1q9Ntcr5g> consultado em 29/05/2022.

¹⁰ https://youtu.be/D_P-v1BVQn8 consultado em 29/05/2022.

¹¹ <https://youtu.be/XF8ZRjfGACA> consultado em 30/05/2022.

¹² Pensar no conservatório como o espaço para aprender os toques dos Orixás não é impossível, é até de certa forma bem facinho, como se diz hoje em dia. Mas então teremos outras dificuldades, pois as regras de aprendizado entre um lugar e outro são completamente diferentes. Não haverá partituras, não haverá

contraria meu aprendizado como aluno de escola formal de música, mas segue os preceitos de ensinamento da escola informal para se tornar um ogan. As perguntas que me apresentam demonstram, na maioria dos casos, muito mais que uma curiosidade ou dúvida sobre o assunto. Por vezes essas perguntas transparecem um descrédito sobre o conteúdo da aula sobre o conhecimento musical de quem está ensinando. Nestes casos sempre peço para esses alunos se atentarem à sonoridade sem tentar racionalizá-la, sem precisar saber onde a música começa, onde fica a cabeça do compasso, sem precisar acessar fundamentos como tempo forte (tésis), tempo fraco, tercinas (quíalteras de três) e rulos. Expressões que já ouvi como: “... musicalmente eu acho...” já me levam a pensar em perguntas mais comprometidas com a afirmação de um conhecimento tradicional por parte do discente do que de fato a disponibilidade para aprender um sistema musical baseado em valores diferentes afinal, uma aula com tambores é uma aula de música, onde estamos agindo e pensando musicalmente.

É preciso sentir o *beat*, ouvir a melodia proposta pelo tambor e a harmonia trazida pelo conjunto de instrumentos membranófonos que, de certa forma, afinam a voz de cabeça do ogan colofé, apresenta a cantiga para o Orixá certo, espera a resposta do coro afinada e explosiva dialogando com as dobras do tambor Rum¹³.

Aqui vou tentar dialogar com outro assunto levantado por meu colega, quanto a trazer a religiosidade em si para fundamentar a aula de música. Não abordar o aspecto religioso em sala de aula, quando da possibilidade de participação dos tambores, é como se ensinássemos a música de Beethoven ou de Mozart sem contar a história de suas vidas na Alemanha, de seus problemas políticos, suas loucuras como pessoas. Seria como falar da música de Haendel sem falar do cristianismo. Eles seriam personagens sem pais nem mães, sons indefinidos no ar, vindos do nada para o nada. Como a música afro-brasileira, esta música não deixaria de ser bela, mas se ela não se explica não pode ser compreendida. É importante frisar que a música do Candomblé e das religiões afrodescendentes em geral é criada para desenvolver rituais organizados e seus preceitos. Toca-se a música dos Orixás para entrar em contato com este ou aquele Orixá religando com isso a divindade

muitas perguntas e os pontos principais de interesse vão divergir em quase todas as buscas entre um aluno interessado na música dos Orixás e, outro, que vá aprender a ser Ogan. Perguntas como: “qual o nome deste toque? para qual Orixá? onde fica o um?”, que são comuns nos momentos em que estamos dando este tipo de aula no conservatório ou na oficina de música, são consideradas inúteis dentro do Terreiro. (Trindade de Souza, 2021, p.131)

¹³ Tambor grave que coordena, o tambor médio Rum-pi e o tambor agudo Le, na música do Candomblé.

com o humano. O ogan é o homem preparado através de processos educacionais estabelecidos há muito tempo, para produzir esta conexão, portanto separar a musicalidade da religiosidade e suas histórias parece no mínimo um entendimento parcimonioso da palavra educação. Para que a religião e a música afrodescendente aconteçam na escola, devemos esperar polêmicas, dúvidas e descréditos. A questão racial trouxe à tona muitas pessoas racistas dado que não sabiam direito o que era racismo, confundindo com injúria racial. Por isso hoje em dia o racismo é mais evidente. Não é porque este aumentou, mas porque se tornou mais discutido e assim mais visível.

Trazer as religiões afrodescendentes para dentro da escola permite que as pessoas saibam que a Umbanda não é Quimbanda (como disse mestre Aniceto do Império). Permite a consciência de que a macumba é um instrumento musical e quem o toca é o macumbeiro. Permite o conhecimento de que a Pajelança é de preto e de indígena assim como a Jurema Sagrada é a árvore que dá nome à bebida sorvida nos rituais. Enquanto manifestação religiosa a Jurema tem no ritmo do côco sua referência musical. Permite assumir que o Candomblé é brasileiro assim como a Umbanda com seus caboclos e boiadeiros do sertão brasileiro. Permite saber que Oxum, Omulú e Oxóssi viveram em países africanos diferentes e que Exu e o Diabo nunca se conheceram assim como Jorge da Capadócia e Ogum, rei de Irê. Como a música de diferentes lugares do mundo a música das Áfricas esteve conectada aos movimentos, acontecimentos comunitários e situações de trabalho. Os *réquiens* da música europeia são músicas de temática fúnebre, assim como os *Axexés* presentes no Candomblé.

Faz alguns anos¹⁴ que criamos em nossa cidade, Embu das Artes- SP, o curso ICAB - Identidade Cultural Afro-Brasileira. A criação do curso foi um pedido da Secretaria de Educação desta cidade durante o governo de Geraldo Cruz (PT), que atravessou três mandatos e mais um quarto comandado pelo prefeito Ney Santos (Republicanos). Esse último, um gestor pentecostal que percebeu a importância da continuidade de um trabalho estendido a todas as escolas da cidade. Os alunos aprenderam sobre negritude, cultura hip hop, ritmos e danças afro-brasileiras e as diferenças entre o pejorativo e o respeitoso no tocante às religiões e questões raciais de forma vivencial e teórica.

Com os professores discutimos as questões ligadas à intolerância religiosa, racismo na escola entre alunos e entre professores e alunos. Discutimos as leis de

¹⁴ Pelos idos de 2010.

diretrizes básicas referentes às questões negras e indígenas, sendo a mais polêmica a lei 12.411 de 2012 que propõe cotas raciais na universidade. Em relação a essa lei a maioria dos professores era contra, mesmo sendo pessoas de etnias aparentemente negras e quase nenhum tendo formação universitária em universidade pública. Falamos também sobre o continente africano nos dias de hoje, desenvolvimento dos países africanos e demonstramos comparativos entre nosso continente e o continente negro. Falamos da organização das estruturas do racismo discutindo leis como a lei do ventre livre, a lei da vadiagem até o evento da criação da Fundação Palmares em 1988. Falamos das lutas em prol da libertação dos escravizados, de Zumbi dos Palmares, do MNU¹⁵, de Abdias Nascimento, Solano Trindade e muito mais.

O curso obteve resultados que ainda hoje trazem reflexos no currículo escolar de nossa cidade. Não erradicamos o racismo na escola, nem a intolerância religiosa, mas ainda assim conseguimos que uma centelha fosse acesa e se mantivesse viva ainda hoje, mais de uma década depois. Eventos simbólicos sinalizam esses avanços como a participação de intelectuais negros em palestras escolares, independente do dia consciência negra.

Sobre a participação das Áfricas com sua história e cultura nas redes de ensino, cabe refletir que se por um lado a música e a arte já contribuem muito antes da lei 10.639-2003 por outro lado precisamos ter o cuidado de não reproduzir um padrão que é o da pessoa negra atrelada somente ao ensino da música, do futebol, da capoeira e às vezes artes plásticas nas escolas. Não construir novos padrões para as futuras gerações acaba por alijar nossos estudantes de almejar por outras searas como a medicina, a possibilidade de serem aviadores, policiais...

Há no ambiente escolar um padrão pensado pelos professores em sua maioria de que @ negr@ está atrelad@ às áreas específicas de profissionalismo e formação, que inclui somente alguns cargos e cadeiras da área de humanas conectados aos esporte ou a arte. O que acaba nos tornando senão artistas alvos dos interesses e possessões das pessoas brancas. A gente não quer mais gingar fora da roda, nem tocar para ser convidado. Queremos e devemos ocupar lugares, todos os lugares. Escolher nossa religião sem que para isso sejamos considerados suspeitos pela força policial. Como se escolher por uma religião específica fosse um crime digno de revista policial.

¹⁵ Movimento Negro Unificado

Se lembrássemos de compositores como Padre José Maurício Nunes, Lobo de Mesquita e todos os outros setecentistas iniciadores da chamada música erudita no Brasil¹⁶ saberíamos que temos muito mais negritude em nossas músicas de cunho europeu do que só os apresentados nos estudos de Heitor Villa Lobos em suas pesquisas pelos morros cariocas. A propósito, os compositores citados foram importantes ícones de nossa história que como tantas outras notoriedades negras sofreram o apagamento pelas narrativas estabelecidas.

Quanto à pergunta se a escola está preparada para receber os tambores, aponto que a experiência do projeto ICAB prova que sim, que criança quer ver o tambor, quer tocar nele de forma tímida para alguns e agressiva para outros nos primeiros momentos, mas com afinidade. Nesse sentido temos o Olodum, as Escolas de Samba que são uma referência também. Sim, a criança ama o tambor, os professores também e a exceção é pequena.

Ainda assim é importante refletirmos que existe uma vergonha, uma timidez causada pela palavra tambor e sua associação com a comunidade negra e conseqüentemente no pensamento da maioria, conectada à marginalidade. Mas quando o tambor se aproxima, geralmente através de uma professora que frequenta os ritos afro-religiosos, ou mesmo um grupo de maracatu ou ainda um pagode ou baile hip-hop, todos querem dançar, cantar de forma expansiva como é trazida a cantiga no culto religioso, na roda de capoeira, no pagodão e ainda na hora de lavar a cozinha ou faxinar.

Como professores lidamos com fake news assentados no folclore do feiticeiro preto. O medo de ser enfeitado, o horror de entrar em transe, como se não fosse necessário toda uma gama de ações que precedem esta situação no corpo de cada um.

Respondendo Thiago Pires acho que um quarteto de cordas se apresentado de forma tradicional traz outra conversa, uma outra proposta onde o professor e nosso sistema civilizatório oferece o quarteto de cordas e suas sonoridades como elevação, como inteligências, como superioridade cultural e intelectual, ou seja brancas. Para que possamos apresentar um texto musical com os tambores, os ogans e a religiosidade, não podemos nos limitar só a música, a dança ou a religião. É preciso organizar o pensamento de forma que seja compreendida a questão racial no Brasil. Isso implica em direcionar as perguntas e respostas para o corpo discente mas também e principalmente, para o corpo

¹⁶ Principalmente se considerarmos que na época não era de bom tom uma pessoa branca aparecer como músico.

docente. Porque a dúvida e o desconhecimento sobre a população negra no Brasil são enormes entre nós professores, incluindo professores negros na maioria dos casos impedidos de conhecer a própria história e dos nossos antepassados. Ainda lidamos com um imaginário onde se fala no continente africano como uma terra dos filmes de Tarzan, onde se considera a cultura africana como obsoleta e analfabeta, onde se ignoram os grandes autores africanos e afro-brasileiros que se empenharam em contar nossa história brasileira e africana.

Assim como a bíblia conta a história do Coliseu, assim como as lendas gregas contam da arquitetura e filosofia grega, as religiões afro-brasileiras contam nossa filosofia, nosso gênese, nossa etiqueta familiar. Traz nossas referências de elegância e beleza, nossa culinária, nossa medicina invasora e fitoterápica, e complementarmente nossa música. Música composta pelas trompas de ossos de elefante, predecessoras das trompas medievais. Música composta dos *balafons* e *timbilas*, predecessores dos vibrafones e pianos de cauda. Música composta dos *seperewas* predecessores dos violões de cordas dedilhadas assim como as *koras* predecessores das harpas angelicais dos textos bíblicos.

Outro elemento a se refletir é que unir as Áfricas não é inventar uma África única. A propósito essa é uma ideia do Candomblé quando traz deuses de muitas partes do continente para uma reunião que organiza esta filosofia e pensamento dentro de um espaço chamado Ilê, o templo afro-religioso. Como muito bem definido por alguns autores, o Terreiro de Candomblé é uma pequena África. Em tempo, imaginemos que narrativas históricas racistas retiraram Isis e Osíris do continente africano como se o povo africano não pudesse escrever hieróglifos ou construir pirâmides, a não ser como serventes de pedreiro. Como reza a canção Faraó¹⁷ : Mara mara mara maravilha ê, né?

Nosso amparo legal que afirma nosso pensamento nesse ensaio, sempre se baseará no conceito de que o estado é laico, que a escola precisa de aulas de religiões e não continuar na hegemonia da existência de um deus único e cristão. Do contrário o que está proposto pelos organizadores do currículo escolar passa a ser uma *Jihad* com o corão errado.

¹⁷ A música é de autoria de Luciano Gomes e teve sua primeira gravação em 1987 (foi composta em 1986). É importante citar que a gravação teve a intensa participação de João Jorge, então presidente do bloco Olodum e seu mestre de bateria, Neguinho do Samba. O processo de criação seguia a escolha de um tema que era apresentado aos compositores da escola, a exemplo das escolas de Samba do Rio de Janeiro. Sua letra narra eventos da história considerando a civilização egípcia e sua localização no continente africano.

E instigado pelo título proposto pelo colega, devo afirmar: Maomé (a escola e a busca pelo conhecimento) que vá a montanha! E que a montanha seja o Kilimanjaro. Que ele vá de African Airlines e se tiver grana, de Emirates. Assim ele pode visitar os muçulmanos ricos de Dubai, ir até a Índia para ver pretos diferentes que cultuam um deus com cara de elefante e tocam tambor com virtuosismo (muito mesmo!). Que Maomé vá à montanha ouvindo Fela Kuti e escute em solo africano: “...macumba lá na minha casa tem galinha preta, azeite de dendê...”, cantado por Martinho da Vila, famoso em Angola e Moçambique. Que volte para Israel onde todo mundo toca *Djembê*, joga capoeira, sabe os sambas da Portela e acredita no Torá. Talvez de Israel Maomé mande um “salve” para o Papa em Roma, que enquanto come um bife *ancho* ouve a galera batucando um samba na arquibancada de algum estádio no Qatar, pedindo pelo amor de Deus para seleção Argentina não perder novamente para nós brazucas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a abordagem do Candomblé e da Umbanda em sala de aula são grandes. O amparo legal é importantíssimo assim como é importante que nossos profissionais de educação tenham consciência das possibilidades que significam o batuque, outrora censurado, e o batuqueiro ainda tocador de seus tambores. Esse pode ser o ritmo e o compasso para a entrada do Candomblé e da Umbanda em uma escola que precisa bailar novas músicas, ser ainda mais plural e combater a crescente onda de intolerância religiosa¹⁸. Nesse sentido, olhar para experiências já aplicadas pode ser uma maneira de tornar os conflitos, debates e propostas mais recorrentes e com isso, mais conscientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLÃO, OSCAR. Batuque é um privilégio. Ed Irmãos Vitale 1ª edição (2020).

¹⁸ Na semana em que escrevia esse artigo o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro protocolou duas denúncias feitas pelo deputado Átila Nunes. As denúncias são contra as declarações do pastor Felipe Valadão e o prefeito da cidade de Itaboraí Marcelo Delaroli. O citado pastor difere ofensas discriminatórias contras as religiões de matriz africana em um palco montado pela prefeitura para as celebrações do aniversário da cidade. O prefeito dividia o palco com o pastor. <https://diariodorio.com/ministerio-publico-e-acionado-contr-prefeito-de-itaborai-e-pastor-felipe-valadao-por-intolerancia-religiosa/> consultado em 26/05/2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sacerdotes de viola (1981).

DA TRINDADE, Vitor. Oganilu o caminho do Alabê. Visita aos instrumentos da religião dos Orixás (2019).

GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas (1998).

VIANNA, Hermano. O Mistério do Samba (1995).

REFERÊNCIAS FONOGRAFICAS

BLANC, Aldir e BOSCO, João. De Frente Pro Crime. Álbum: O bêbado e o equilibrista. BMG-Ariola 1989.

DA VILA, Martinho. Casa de Bamba. Álbum: Conexões ao vivo. Gravadora MZA Music. Martinho da Vila

DJAVAN. Sina. Álbum CPD. CBS 1982.

GOMES, Luciano. Faraó. Álbum Egito Madagáscar. Continental LP/CD. Olodum 1987.

PIXINGUINHA e VIANA, Gastão. Yaô. Victor 1938.

ROSA, Noel e VADICO. Feitio de Oração. Odeon 1933.

VALENÇA, Alceu. Anunciação. Álbum sol e chuva. Som Livre 1997.

RUSSO, Renato. Álbum mais do mesmo. EMI Music 1998.



Capítulo 2
AS ESCOLAS INDÍGENAS E O BILINGUISMO COMO
ALIADO AO FAZER PEDAGÓGICO

Lilian Toyota
Francisca Carla da Silva

AS ESCOLAS INDÍGENAS E O BILINGUISMO COMO ALIADO AO FAZER PEDAGÓGICO

Lilian Toyota¹⁹

Professora titular no Centro Universitário FAM. Mestre em Letras – UNIFESP. Membro do Coletivo Egbê Aiyê. Filha de santo de Mãe Tathy de Oyá, da comunidade de terreiro de Umbanda CUSLE. Membro COMPIR de Mairiporã. liliantoyota@gmail.com

Francisca Carla da Silva²⁰

Professora do Ensino Fundamental II, graduanda do curso de Letras: Port./Ing. do Centro Universitário FAM, carlasilvaer@gmail.com;

Resumo: As legislações apontam que a língua e todos os saberes indígenas devem ser preservados, uma vez que, desde a chegada do colonizador, que o colonizado (o indígena), se deparou com a problemática imposição monocultural que aconteceu por meio das lutas de extermínio, alfabetização catequética dentre outros fatores que contribuíram com o apagamento cultural das milhares de etnias presentes em terras brasileiras desde a chegada dos europeus. Nesta pesquisa abordou-se assuntos voltados a As Escolas Indígenas e o Bilinguismo como aliado ao fazer pedagógico, na busca de compreender por meio das legislações vigentes e das demais literaturas que tratam do tema, como o processo de escolarização em língua materna indígena e língua portuguesa acontecem nessas instituições. O CNE 14/99, aponta que as comunidades indígenas possuem processos próprios de aprendizagem e que por adotarem a escola como forma de divulgação e de contribuição das suas culturas dentro dessas comunidades, as escolas indígenas trabalham essas questões identitárias de comunidade, interculturalidade e bilinguismo. Ao pesquisar a bibliografia de assuntos relacionados às questões de ensino bilíngue nas escolas indígenas em repositórios como: SciELO, MEC, Bibliotecas Federais, entre outros, bem como a oferta de respectivos materiais específicos e diferenciados considerando as práticas multiculturais e interculturais; observa-se que apesar dos documentos oficiais reconhecerem essas questões, pouco acontecem na prática. Entende-se que ao tratarmos as temáticas das relações étnico-raciais assim como as questões interculturais dentro dos contextos educacionais, faz-se necessário explorar o processo de escolarização indígena a fim de que se possa compreender como se dá o desenvolvimento do ensino bilíngue aliado ao fazer pedagógico incorporado aos

¹⁹ Professora titular no Centro Universitário FAM. Mestre em Letras – UNIFESP. Membro do Coletivo Egbê Aiyê. Filha de santo de Mãe Tathy de Oyá, da comunidade de terreiro de Umbanda CUSLE. Membro COMPIR de Mairiporã. liliantoyota@gmail.com;

²⁰ Graduanda do Curso de Letras: Port./Ing. do Centro Universitário FAM - SP, carlasilvaer@gmail.com;

processos de multiculturalidade e interculturalidade. Questiona-se: As políticas públicas de fato levam em consideração os saberes indígenas e suas línguas em seus processos próprios de aprendizagem?

Palavras-chave: Colonização.Legislações.Ensino Bilíngue

Abstract: Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

The laws point out that the language and all indigenous knowledge must be preserved, since the arrival of the colonizer, the colonized (the indigenous), faced the problematic monocultural imposition that happened through the extermination struggles, catechetical literacy among other factors that contributed to the cultural erasure of the thousands of ethnic groups present in Brazilian lands since the arrival of Europeans. In this research issues related to bilingual education in indigenous schools were addressed, in an attempt to understand through current legislation and other literature that deals with the subject, how the process of schooling in indigenous mother tongue and Portuguese language takes place in these institutions. The CNE 14/99, points out that indigenous communities have their own learning processes and that by adopting the school as a way of dissemination and contribution of their cultures within these communities indigenous schools work on these identity issues of community, interculturality and bilingualism. By searching the bibliography of subjects related to bilingual education issues in indigenous schools in repositories such as: SciELO, MEC, Federal Libraries, among others, as well as the offer of specific and differentiated materials considering multicultural and intercultural practices; it is observed that although official documents recognize these issues, little happens in practice.--- It is understood that when dealing with the themes of ethnic-racial relations, as well as intercultural issues within educational contexts, it is necessary to explore the indigenous schooling process to understand how bilingual education develops combined with pedagogical practice incorporated into multicultural processes and interculturality. The question is: Do public policies really take into account indigenous knowledge and their languages in their own learning processes?

Keywords: Colonization.Legislations.Bilingual Education

INTRODUÇÃO

Por meio do conhecimento histórico sobre a invasão/colonização dos portugueses em terras brasileiras, pode-se entender que a presença desses povos foi um fator causador da violação da cultura indígena. Segundo Veiga-Neto (2003 p. 7), o monoculturalismo possui o sentido de desconstruir a cultura, ele aponta que: *A modernidade esteve por longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. A cultura do colonizador foi imposta, não de forma pacífica pois havia uma sobreposição cultural por meio dos recém chegados, predominantemente dos portugueses sobre os povos nativos. O maior documento federativo do país atribuiu educação diferenciada a esses povos. Art. 210, inciso §2: O ensino fundamental regular será ministrado em língua*

portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Atualmente, os estudos retratam a importância da interculturalidade que segundo Kretzmann (2007), esse conceito pode ser tratado como uma construção e proteção a comunidades de culturas diferentes, a fim de valorizá-las e respeitá-las. Nos estudos atuais, a interculturalidade é idealizada como um trabalho democrático dentro da educação, dessa forma finalmente entende-se a cultura indígena como contribuição à identidade nacional, acompanhada fortemente da valorização das identidades étnicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 reafirmou esses benefícios para com as comunidades indígenas quando alterada para a Lei 11.645/08 que diz: *Art. 26-A: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.*

Com os direitos à educação diferenciada assegurada pela Constituição de 1988, foi na década de 1990 que a Funai (Fundação Nacional do Índio) finalmente atribuiu a educação escolar indígena ao MEC (Ministério da Educação e do Desporto) e devido a essa incubência as ações educativas passaram a ganhar novos significados dentro da educação indígena. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento normativo homologado em 2017, criado conforme definido pela LDB, documento este, que apontava a importância de ser desenvolvida uma base norteadora para os currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas do país que recebem estudantes do ensino básico nacional. Nesse documento foram elaboradas dez competências gerais para a educação básica. Das dez competências desenvolvidas na BNCC que se encontram na primeira parte da introdução, a competência 9 traz a seguinte definição:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, BNCC, 2017, p.10.)

De acordo com Araújo (2006), os conceitos sobre o protagonismo dos indígenas no cenário nacional e a importância da solução dos conflitos e desafios que esse grupo ainda enfrenta. Expõe questões de suma importância na relação indígena e sociedade, que até hoje lutam para se manter, enfrentando dificuldades como preconceito e opressão impostas desde séculos atrás. Oliveira e Freire (2006), relatam a importância do

reconhecimento das raízes étnicas para as novas gerações, visão essa de pluralidade cultural como uma nova forma de ver o indígena dos tempos modernos. A cultura indígena precisa se manter em constante edificação a fim de manter os direitos já conquistados e de lutar pelo que ainda precisa ser alcançado. Para Cimi (2017), em muitos estados do país a precariedade das escolas indígenas afeta de uma forma impactante o aprendizado de crianças e adolescentes. De acordo com esse material há escolas indígenas de alguns estados em que alunos do 8º ano não sabem ler ou escrever corretamente dada a situação de precariedade de professores formados, infra-estrutura e além da merenda, do transporte e de material didático pedagógico serem insuficientes não atendem os direitos indígenas conquistados por lei.

A pertinência do referido trabalho é explorar o processo da escolarização indígena aliado aos saberes da linguagem que contribuirá com a pesquisa acadêmica e a valorização dos respectivos povos estudados. Refletir sobre esta temática torna-se importante pois apoia o movimento dos povos indígenas a fim de favorecer melhorias para a educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Devido ao histórico da colonização no Brasil, juntamente com a herança cultural de apagamento e branqueamento de negros e povos originários em que por meio de notória imposição e prática monocultural por um longo período de tempo foi alimentado, motivando notável desvalorização a tudo que fosse nacional. Iniciando essa sequência com a colonização, passando pelo processo de escravidão, depois negação e posteriormente a busca pela reafirmação. O que antes fora motivo de negação por meio da imposição monocultural do colonizador em forçar os indígenas a substituir suas línguas pela língua portuguesa, hoje nos deparamos com uma tentativa de resgatar essas línguas que ainda lutam para sobreviver em meio a globalização e a todo o histórico de “adestramento forçado” por meio de alfabetização catequética, lutas pelo poder e guerras de extermínio. Todas essas questões se diziam serem em prol de uma nova sociedade em que seus novos constituintes teriam o privilégio de pertencer. Mas, para pertencer ao considerado “mundo novo” os habitantes do mesmo deveriam ser todos dizimados, a exemplo dos povos originários. Ao que o colonizador descobriu não ser possível, impondo aos que ficassem, esses deveriam passar pelo processo de negação e dessa forma

desvincular-se de suas origens. Portanto, suas línguas deveriam ser substituídas, suas crenças abandonadas e tudo o que lhes pertencesse não deveria mais existir.

Somente dessa forma poderiam fazer parte da nova identidade nacional. E assim foi feito. Indígenas viram-se forçados a sucumbirem ao sistema de apagamento imposto pelo europeu porém, não todos. Havia os resistentes e esses que se negaram e que se negam, hoje conquistou-se o direito de lutar para manter línguas e tradições vivas. O que antes fora negado, hoje é reafirmado. E as legislações dizem que, a língua e todos os saberes indígenas devem ser preservados. Uma vez que, todo o histórico a que se tem registro nos apontam que a partir da colonização até o século XX foi colocada em prática a monoculturalidade de forma a unificar as raças e tudo o que fosse original e pertencente às mesmas.

Segundo Secchi e Prates (2015), foi por meio da Convenção 107 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) que aconteceu em Genebra no ano de 1957, encontro esse, que preconizou os direitos dos povos originários presentes na Constituição Federal de 1988, a qual de forma tímida passou a avançar às questões relacionadas ao pluralismo cultural.

A partir da Constituição Federal de 1988 as escolas indígenas foram ganhando novos significados, professores indígenas reivindicavam por meio de movimentos uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada. Após alguns anos a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) afirma o que a Constituição assegurou, integrando em seus artigos 78 e 79 a oferta de educação bilíngue e intercultural ao ensino básico e a elaboração de material didático específico e diferenciado para essas escolas. Na década de 1990, depois da atribuição da educação escolar indígena ao MEC (Ministério da Educação e do Desporto), foram criados documentos oficiais a fim de orientar políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. Um desses documentos foi o RCNEI/Indígena, desenvolvido para orientar os currículos e as práticas escolares dos povos originários, além de apontar questões relacionadas à formação de professores. Com a necessidade de serem concebidos currículos que estejam próximos da realidade dos povos indígenas, seus interesses políticos e de uma educação intercultural devido a diversidade cultural e étnica pertencente a esses diversos povos, inclusive respeitar suas particularidades linguístico-culturais, o RCNEI/Indígena diz que:

Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão "uma escola indígena específica, diferenciada e de

qualidade", de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos. (BRASIL, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998, p.13).

Com o advento da LDB de 1996 e conforme exigência desta, entrou em vigor no ano de 2001- 2011 o segundo PNE que conforme atribuição do ministério da educação coube ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) a responsabilidade por sua elaboração e coordenação, este, possuindo vigência de dez anos. Visando diretrizes educacionais com metas a serem alcançadas e prazos para cumprimento destas, de um total de duzentos e noventa e cinco metas, 21 delas foram destinadas à educação escolar indígena. Conforme SILVA (2002 pp. 127 e 128) aponta que essas metas apenas se repetiam advindas de leis anteriores sendo alvo de crítica por não incluir novas proposições que se adequassem às ofertas escolares indígenas e consequentemente o alcance para suas propostas tornando-se inviabilizadas. Já o atual PNE Lei 13.005/14 com vigência a partir de 2014-2024 possui diretrizes, metas e estratégias muito bem delimitadas para toda a educação nacional. Mas, para atender as especificidades das escolas indígena apenas na meta 7 de número 7.25 visa assegurar a garantia dos currículos escolares fazendo citação da Lei 11.645/08. Nota-se que não há inovação de estratégias, apenas repetição do que a mesma Lei estipula para sua implementação.

Como as comunidades indígenas possuem processos próprios de aprendizagem e por adotarem a escola como forma de divulgação e de contribuição das suas culturas dentro das comunidades ou no contexto urbano em que esses povos estão inseridos, o CNE 14/99 aponta que as escolas indígenas trabalham essas questões identitárias de comunidade, interculturalidade e bilinguismo, sendo este último, para valorizar suas línguas ou de resgatar as mesmas com indígenas que também vivem nos contextos urbanos. Sabemos que a língua portuguesa é predominantemente a mais usada em todas as áreas no Brasil, sejam políticas, econômicas, sociais, culturais, etc. Seu uso disseminado faz com que essa língua atue de forma dominante. Já as demais línguas, a exemplo das indígenas, são línguas dominadas pois não têm uma participação ativa na sociedade e é desconhecida pela maioria dos brasileiros devido ao histórico de apagamento.

O início do processo de escolarização indígena que teve os jesuítas como mediadores por meio da catequização, fizeram da escola um processo monocultural em que predominava a imposição do colonizador que geralmente acabava em conquista. Ao

longo da história essa imposição forçou os indígenas a se desconstruir de forma que suas identidades, crenças e valores passassem a se manter mergulhadas à sombra de uma “caverna platônica” e dessa forma o colonizador ganhava seu espaço, enquanto o indígena perdia o dele. Nesse sentido, a conquista se deu por meio da imposição do europeu e da negação da identidade indígena.

O processo histórico de colonização em todos os sentidos nos levam a um único fim: o apagamento. Porém, ao considerar a perspectiva de reafirmação que os indígenas buscaram a fim de que suas origens não morressem tem-se, a conquista pela prática intercultural a ser trabalhada no processo de escolarização indígena. A interculturalidade busca articular a valorização da etnicidade por meio de políticas públicas voltadas às questões dos povos originários. Advindo do multiculturalismo que segundo Candau (2008b) e Candau (2011) surgiu na aspiração de valorizar todas as culturas sem que uma se sobressaísse à outra uma vez que, a interculturalidade reafirma essa proposta ao concatenar políticas públicas de valorização e resgate das culturas indígenas. Tendo como pressuposto que as políticas públicas devem estar em parceria com os povos originários e demais integrantes da sociedade nacional, infere-se que a interculturalidade possui o fundamento básico de interação entre todas as culturas por meio de políticas públicas que garantam sua efetivação.

Porém, em pleno século 21, em meio a tantas lutas e poucas conquistas, os povos originários continuam sendo vítimas de intolerância religiosa anteriormente praticada pela igreja católica por meio da catequização, hoje se dá por meio da evangelização. No ano de 2020, 45 lideranças indígenas e 600 participantes se reuniram por meio da convocação do cacique Raoni a fim de assinarem o Manifesto do Piraçu, que representa a união desses povos contra as imposições do governo Bolsonaro que ameaça a biodiversidade das florestas, desmatamento, desapropriação cultural por meio das missões protestantes, ou seja, esse Manifesto aponta que é um luta contra a destruição para a produção.

As ameaças e falas de ódio do atual governo estão promovendo a violência contra povos indígenas, o assassinato de nossas lideranças e a invasão de nossas terras. Hoje temos que nos preparar para enfrentar não só o governo mas, também reagir a violência de alguns setores da sociedade, que expressa de forma muito clara o racismo, simplesmente pelo fato de sermos indígenas. (BRASIL, Manifesto do Piraçu - Das Lideranças Indígenas e Caciques do Brasil na Piraçu, 2020, p. 01).

O Manifesto do Piaracu deixa muito claro a insatisfação dos povos originários com o descaso do atual governo para com sua cultura, com as terras, o descaso ao meio ambiente ao promover poluição e desmatamento. Infere-se que, a prática monocultural a esses grupos não arrefeceu com o passar do tempo, inclusive identifica-se que de acordo com o Manifesto a intolerância religiosa está mais presente do que se imaginava, causando segregação entre os povos originários, quando esses grupos religiosos entram nessas aldeias e forçam os indígenas a uma conversão evangelizadora de forma a colocar grandes lideranças indígenas em posições submissas e inferiores.

Culturalmente os povos indígenas possuem saberes ancestrais dos quais são importantes para agregar valor aos nossos conhecimentos. Embora a formação e aspectos culturais desses povos os remetem ainda nos dias atuais como pré-históricos, não se resume a esse estereótipo. Suas línguas antes ágrafas e considerada inferior pelo europeu, não significa do ponto de vista da linguística falta de comunicação. Uma vez que, mesmo que essas línguas não possuíssem gramática própria, constituía comunicação por meio de suas línguas ou linguagens. Sobre linguagem Toyota (2017), nos diz que:

A linguagem é a capacidade específica do ser humano para produzir sentidos, assim como (re)interpretar as diferentes manifestações que ocorrem por meio da linguagem. Ela é uma atividade simbólica, o que significa que os signos levam à criação de conceitos, sentidos e, ainda, a partir deles, é possível ordenar a realidade, categorizar o mundo. (TOYOTA, 2017, p.28).

Dessa forma, infere-se a linguagem um forte e simbólico meio de comunicação. Devido a essa importância e a perda de mais de mil línguas indígenas, há a necessidade em realizar o registro dessas línguas. Aponta-se diversas famílias linguísticas e dessas, dois troncos de maior profundidade temporal: o tupi e o macro-jê, RODRIGUES (2005); dessa forma, o Brasil é considerado um país multilíngue. Segundo o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), informa ter cadastrado seis línguas indígenas, são elas: *Asurini* e *Guarani M'bya*, ambas pertencentes ao tronco Tupi. As línguas *Nahakuá*, *Matipu*, *Kuiukuro* e *Kalapalo* pertencentes à família linguística Karib.

O Brasil como um dos países que integram a comunidade lusófona, TIMBANE e REZENDE (2016), apontam que a Língua Portuguesa é a quarta língua mais falada no mundo. Dessa forma, as línguas indígenas ao longo do tempo perderam seu espaço para a língua portuguesa e no Brasil atualmente estudos como o de SEKI (2000, p. 238) aponta que ainda há pelo menos mais de duzentos povos indígenas que conseguiram sobreviver

em meio ao apagamento e das mais de mil línguas indígenas faladas antes da colonização, restou pelo menos 180 dessas línguas que se encontram em risco de extinção. Colombo (2020) diz que:

É importante destacar que a colonização não foi pacífica, ao notar que o povo indígena não explorava os recursos naturais da terra, só consumia para sua subsistência, bem como respeitava a natureza e não possuía a ganância dos europeus. Assim, percebem-se as diferenças não só culturais, e nos costumes, mas também de valores. (COLOMBO, 2020, p.18).

Dessa forma, os indígenas já praticavam o que se busca pôr em prática hoje, que é o respeito para com a natureza, considerando a importância em se extrair dela apenas o necessário para a sobrevivência a fim de contribuir com o uso adequado de seus recursos naturais, que sabemos ser finito.

Meliá (1999), diz que há presença de povos indígenas com suas línguas e culturas. Apesar de às vezes esses povos se encontrarem sem suas línguas, mas, se encontram com sua cultura. Como é o caso de indígenas urbanizados, muitos desses já perderam o contato com suas línguas, porém, sua cultura permanece em meio ao afastamento desses povos que vivem distantes ou até mesmo desvinculados do convívio social entre indígenas de mesma etnia ou de etnia diferente. Baniwa (2006, p.131), aponta aspectos fundamentais da cultura indígena, ele diz que: *De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação.*

Para as escolas indígenas, concedido educação específica e diferenciada conforme LDB/96, os respectivos autores Vasconcelos e Lima (2018) em seu estudo sobre a educação indígena no Ceará apontam que:

Dentre outras razões, o ensino do Tupi é dificultado pelo fato de essa disciplina não constar na matriz curricular prevista pela SEDUC (ADELCO, 2017, p. 82). O Tupi, quando acontece, se dá como disciplina extra, exigindo uma sobrecarga de aulas para professores/as e alunos/as. (VASCONCELOS E LIMA, 2018, p. 9).

Compreende-se que as instituições escolares indígenas têm dificuldade em garantir que a educação específica e diferenciada de fato aconteça dentro dos seus currículos, devido a falta de políticas públicas que garantam essa efetividade, pois isso

pode ocorrer devido ao cadastramento dessas escolas que muitas vezes não corresponde com a realidade desses povos, conforme CNE 14/99. Ao consultar sobre a quantidade de escolas indígenas no Brasil, o portal do MEC informa que no Censo Escolar de 2015, havia por volta de 3.084 escolas indígenas no país.

O processo de escolarização indígena anteriormente designada aos missionários que chegaram ao Brasil com a intenção de catequizar e ensinar a língua portuguesa aos povos originários, hoje, o papel de educador se dá prioritariamente com os indígenas que atuam nessas instituições escolares atribuídas como específicas e diferenciadas. Dessa forma, os papéis de escolarização se inverteram, com o propósito de resgatar as línguas indígenas como forma de preservá-las e de impedir que caiam em desuso pelos próprios indígenas. A valorização da língua nativa dentro das escolas é fundamental para favorecer a manutenção e revitalização desta, fazendo seu uso de instrução oral e de instrução escrita, dessa forma a língua indígena fica mais forte e ganha uma função importante dentro do espaço escolar, contribuindo com a grande diversidade linguística ainda existente no Brasil. Compreende-se que, apesar de haver uma grande quantidade de línguas faladas no Brasil pelos indígenas ainda assim, há uma grave ameaça de desaparecimento destas, por existirem poucos falantes, o que contribui com sua extinção se não houver trabalhos de recuperação e de registro dessas línguas além do incentivo que as comunidades indígenas precisam receber para que não percam essa grande riqueza cultural.

Por essas questões e tantas outras, a escolarização indígena com foco na multiculturalidade deve respeitar os saberes indígenas sem dominação de forma a não “monoculturalizar” esses saberes e práticas pedagógicas próprias. Por isso, o currículo escolar e a participação de professores indígenas e suas comunidades na elaboração desses currículos, se torna fundamental para que sejam desenvolvidas práticas com aspectos culturais próprios. Se anteriormente a escolarização indígena se dava de forma a homogeneizar esses povos e na substituição de suas línguas prioritariamente para a língua portuguesa, hoje os indígenas e uma pequena contribuição de políticas públicas voltadas a esses grupos buscam resgatar e/ou manter o uso para que essas línguas não sejam esquecidas e caiam em desuso.

De acordo com as legislações e documentos orientadores voltados à educação escolar indígena que afirmam o direito a As Escolas Indígenas e o Bilinguismo como aliado ao fazer pedagógico e que este, deve ser garantido a essas comunidades. O RCNE/Indígena

1998, faz referência à Constituição Federal de 1988 pelo reconhecimento do direito de ser indígena e destaca também a LDB de 1996 que explicita e enfatiza o lugar de escola diferenciada aos indígenas com um dos destaques para o bilinguismo. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 documento esse, que se opõe a unificação da diversidade e a influência da globalização e sua prática monocultural que ameaçam as comunidades linguísticas. Esta Declaração busca promover os direitos linguísticos pertencentes a sociedades que possuem língua própria comum a seus membros de forma natural e coesiva. Portanto, o bilinguismo segundo Dias e Muner (2019), acontece quando um indivíduo faz uso de duas línguas de forma a demonstrar capacidade comunicativa e gramatical podendo ser fluente ou não. Lisboa (2017), reforça que é preciso pensar um modelo de ensino bilíngue considerando as especificidades de cada comunidade.

Analisando alguns dos CNE (Conselho Nacional de Educação) e seus pareceres, que citam alterações e inclusões na modalidade de educação escolar indígena. O CNE, parecer nº14 de 1999, aponta a diferença entre os termos: educação indígena e educação escolar indígena. O primeiro se refere ao fato de que o relacionamento social nas comunidades indígenas é de responsabilidade dessas comunidades na atuação das posses coletivas de terras e da utilização correta dos recursos nela existentes, ou seja, é movido por sua organização interna e a divulgação de seus conhecimentos próprios repassados aos demais para a construção plena desses indivíduos por meio da reciprocidade. O segundo, inserido nas comunidades indígenas é considerado pelos grupos como uma forma de acesso a conhecimentos gerais sem que os povos e suas comunidades precisem negar as identidades e culturas próprias, conquista obtida por meio da resistência indígena em valorizar a diversidade específica pertencente a cada povo. Dessa forma, os documentos oficiais atuam como instrumento de relação com essa categoria de escola que deve ser específica e diferenciada e a oferta do ensino bilíngue constitui o processo de escolarização indígena.

Compreende-se por fim, que essas sociedades possuem um elaborado e complexo acervo de reflexões e conhecimentos próprios que lhes agregam uma riqueza cultural como herança, sendo perpetuada a cada geração. Esse pluralismo cultural soma-se às experiências escolares entre indígenas e não-indígenas adotadas pelas respectivas comunidades na busca pela reafirmação como sociedade na valorização de sua cultura e aspectos sociais próprios. Dessa forma, os projetos educacionais voltados

especificamente para as escolas indígenas com foco na prática intercultural e bilíngue apontam a valorização do ensino plural com colaboração da União, Estados e Municípios.

Com o MEC sendo responsável pela Educação Escolar Indígena e a modalidade de oferta conforme CNE/CEB nº3/99 é de responsabilidade do Estado e também dos Municípios se estes tiverem interesse e condições de oferta. Mas essas escolas, sejam estadualizadas ou municipalizadas se deparam com uma problemática pois, muitas vezes, acabam sendo especificadas como escolas rurais ou também como anexo de escola urbana o que muitas vezes torna os currículos das mesmas descontextualizados de suas culturas e identidades próprias, ou seja, da sua realidade. Para SECCHI e PRATES (2015):

Então, se é uma escola indígena, deve conter os dois polos da expressão que a constitui: o de escola (que se caracteriza como uma instituição externa que vem sendo incorporada à realidade indígena), e o de indígena (dirigida aos estudantes das diferentes populações originárias). Porquanto, sempre que se tratar de escola indígena ela será, necessariamente, intercultural, uma vez que aporta os conhecimentos das sociedades que historicamente a instituíram, bem como os conhecimentos advindos das comunidades específicas (ou das sociedades) que passaram a incorporá-la. (Currículos Interculturais para Escolas Indígena, 2015, p. 118).

Ao consultar a Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 5/2012, o Art.5º diz que os materiais didáticos e específicos devem ser elaborados por professores indígenas e seus estudantes e que devem ser publicados pelos respectivos sistemas de ensino. Porém, ainda não obteve-se demais informações acerca desses materiais específicos, identificou-se até o momento um Planejamento Escolar do ano de 2020, publicado pela Secretaria de Educação Escolar do Estado do Paraná. Esse Planejamento apresenta sugestões de como desenvolver aulas voltadas para as comunidades indígenas dentro de suas escolas e formas de ser trabalhado o ensino bilíngue na alfabetização, adotando como pressupostos as orientações da BNCC. Ao pesquisar as demais secretarias de educação dos Estados do país, identificou-se que na Região Centro-Oeste no Estado de Mato Grosso, foram elaborados onze volumes de livros didáticos bilíngues específicos para cada língua indígena, sua distribuição aconteceu no ano de 2021. Na Região Sudeste apenas na cidade de São Paulo no ano de 2010, a rede estadual produziu livros didáticos bilíngues para estudantes de cinco etnias com o objetivo de facilitar a alfabetização na língua materna indígena e língua portuguesa. Ao pesquisar as Secretarias de Educação da Região Sul, na secretaria do Estado do Paraná constava a informação sobre um programa chamado: Ação Saberes Indígenas na Escola. Luciano (2019), aponta que esse é um

programa recente e busca promover a formação continuada de professores indígenas e a elaboração de material didático e específico para essas escolas. Importante apontar que esse projeto está presente nas três Secretarias de Educação dos Estados da Região Sul. Saberes Indígenas na Escola é um programa que de acordo com as carências, acontece por meio de edital e dependendo do Estado, as vagas diferem-se.

A partir dessa análise e das bibliografias pesquisadas infere-se que, os materiais didáticos ofertados nas escolas indígenas devem contemplar as especificidades de cada etnia em que o ensino irá ocorrer, os mesmos devem considerar as questões do ensino plural. Quando isso não acontece, se faz necessário que os saberes tradicionais desses povos sirvam de orientação para fundamentalizar a importância de adaptação de material escolar, para que os professores indígenas possam elaborar conteúdos próprios e específicos. Quando esses materiais são recebidos para oferta do ensino e não estão de acordo com a realidade dos saberes ancestrais pertencentes a cada povo, a atuação do professor indígena é fundamental nessa questão, de acordo com o RCNEI de 1998. A partir daí, desenvolve-se conteúdos específicos a esses povos de forma bilíngue em que a língua materna indígena é trabalhada nesse contexto de ensino/aprendizagem.

Apesar da criação dos órgãos indígenas no Brasil a partir da década de 1910, esses, foram se alterando ou se desfazendo, seja por motivos de corrupção ou inadequação à realidade desses povos o que sabemos é que muita coisa aconteceu, direitos foram reivindicados pelos povos originários e algumas conquistas foram alcançadas. O resultado que se chegou até os dias de hoje pode-se dizer que, ainda não é suficiente ou satisfatória a essas comunidades.

ANÁLISE DE DADOS

Em pesquisa bibliográfica inicial, observou-se que as legislações apontam a garantia da preservação das línguas dos povos originários bem como o uso de material didático específico e diferenciado para essa clientela. Porém, ao pesquisar nas vinte e seis Secretarias Estaduais e Distrito Federal, notou-se que na região norte e nordeste não há informações sobre a oferta desses materiais, apenas que, em encontros com interessados nessa proposta, fala-se da importância em ser desenvolvido esse tipo de material específico e diferenciado, porém ainda não há informações acerca da oferta dos mesmos. Nas secretarias da região centro-oeste, somente no site da Secretaria de Mato Grosso, informa que houve entrega de materiais didáticos bilíngues para alunos do 1º ao 5º ano

do Ensino Fundamental I, que ocorreu no ano de 2021. São livros didáticos bilíngues do componente curricular de matemática alinhados à BNCC e foram impressos na língua materna indígena de cada etnia e na língua portuguesa. A secretaria do Estado informa que as ilustrações desse material foram desenvolvidas por professores indígenas das respectivas etnias.

Na região sudeste, somente a Secretaria do Estado de São Paulo, informa ter produzido livros didáticos bilíngues com ajuda de professores indígenas, estes livros foram direcionados a estudantes de cinco etnias com o objetivo de facilitar a alfabetização tanto na língua materna indígena quanto na língua portuguesa. Os respectivos materiais fizeram parte de um kit bilíngue em que continham livros didáticos e livros de narrativas da cultura indígena.

Nas secretarias da região sul identificou-se que as três secretarias fazem uso do programa Ação Saberes Indígenas na Escola, este, busca viabilizar resultados positivos tanto para a formação de professores quanto para a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados. Ao concluir a pesquisa realizada por meio de análise criteriosa de materiais na obtenção dos objetivos para conclusão da mesma, percebe-se dificuldade das escolas indígenas terem seus direitos garantidos, uma vez que, registros apontam que em sua maioria são cadastradas como escola rural ou anexo de escola urbana o que dificulta o acesso a seus direitos garantidos por lei e assim de pôr em prática o que lhes é garantido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar a bibliografia de assuntos relacionados às questões de ensino bilíngue nas escolas indígenas, bem como a oferta de respectivos materiais específicos e diferenciados de forma a considerar as práticas multiculturais e interculturais, observa-se que apesar dos documentos oficiais reconhecerem essas questões, pouco acontecem na prática. Identificou-se que não há acervo considerado de publicações acerca desse assunto, embora haja muitas publicações acerca da temática monocultural, multicultural e intercultural, porém, as questões relacionadas ao ensino bilíngue e livros didáticos são limitadas.

Até o momento tem-se que, apesar das legislações vigentes terem observações acerca da educação bilíngue, é notório que pouco se tem em materiais disponíveis nas

secretarias de educação do Ceará, assim como em âmbito nacional. Entende-se que ao tratarmos sobre as temáticas das relações étnico-raciais deve-se ocorrer publicações periódicas para formação de professores para que estes, possam compreender como os estereótipos são criados e perpetuados. Assim como, a necessidade de compreensão das relações interculturais dentro dos contextos educacionais fazendo-se necessário explorar o processo de escolarização indígena a fim de que possa compreender como se dá o desenvolvimento do ensino bilíngue aliado ao fazer pedagógico, incorporado aos processos de multiculturalidade e interculturalidade. O projeto torna-se importante por apoiar o movimento dos povos indígenas a fim de favorecer melhorias para a educação destes.

REFERÊNCIAS

Livro:

ARAÚJO, A. V. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços” o direito à diferença [livro eletrônico]**: 3.ed. Coleção educação para todos. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004373.pdf>. Acesso em: 05/01/2021.

BANIWA, G. S. L. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje [livro eletrônico]**: Série via dos Saberes nº 1 Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 15/04/2021.

CIMI. **Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil - Dados de 2017 [livro eletrônico]**: Este relatório é uma publicação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Relatorio-violencia-contrapovos-indigenas-2017-Cimi.pdf>. Acesso em: 06/12/2020.

CUNHA, M. C. **História dos Índios no Brasil [livro eletrônico]**: 2.ed. Introdução a uma história indígena. São Paulo: 1998. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/03/1-1a-cunha-m-c-da-introduc3a7ao-a-uma-historia-indigena.pdf>. Acesso em 10/11/2020.

MELIÁ, B. **Educação Indígena e Alfabetização [livro eletrônico]**: Edições Loyola. São Paulo, 1979. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aamelia-1979-educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf. Acesso em: 10/06/2020.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas [livro eletrônico]**: 2. ed. Vozes. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008. Disponível em: <https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf>. Acesso em: 21/07/2021.

OLIVEIRA, J.P.; FREIRE, C.A.R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil [livro eletrônico]**: 3.ed. Coleção educação para todos. Brasília: 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 30/11/2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico[livro eletrônico]**: 22.ed. Cortez Editora. São Paulo: 2002. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf). Acesso em: 22/10/2022.

Artigo:

BELTRÃO, K. I., ANGNES, J. S. (2020). Educação e povos indígenas: Alguns dados do censo escolar (indígena) no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, **28(151)**. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.6239>. Este artigo faz parte do dossiê especial, Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução, editado por Juliane Sachser Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n. 2, p.240-255, 2011.

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

DIAS, I. A; MUNER, L.C. Os Benefícios do Bilinguismo Para o Desenvolvimento Cognitivo Infantil em Crianças de Dois a Seis Anos. **Revista AMazônica**, v.23, n. 1, p. 230-246, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7885725>. Acesso em: 06/03/2022.

FABOVÁ, J. Violência linguística como uma forma de legalização do português como língua oficial do Brasil. **Studia Iberytyczne**, p. 43-53, 2016. DOI:<https://doi.org/10.12797/SI.15.2016.15.04>. Disponível em: <https://journals.akademicka.pl/si/article/view/3309/3189>. Acesso em: 12/11/2021.

LISBÔA, F. M. Interculturalidade, Letramento e Alternância como Fundamentos para a Educação Indígena. **Revista Brasileira de Educação**, n. (56.2), p. 669-688, 2017. DOI:<https://doi.org/10.1590/010318138649254275971>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/qg7Gp4PG9BFRyLPq9LKCnJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04/12/2021.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. **Revista Brasileira de Educação**, n. 49, 1999.

NOBRE, D. De que bilinguismo falamos na formação de professores? **SIELP**, v.2, n.1, 2012.

RODRIGUES, A. D. I. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 57, n. 02, 2005.

SECCHI, D.; PRATES, E. L. Currículos interculturais para escolas indígenas: novos desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 117-132, jan/abr. 2015.

SEKI, L. Línguas Indígenas do Brasil no Limiar do Século XXI. **Impulso**, v. 12, n. 27, p. 233-256, 2000.

SILVA, R. H. D. O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o plano nacional de educação. **Tellus**, n. 2, p.123-136, 2002.

VASCONCELOS, A. A.; LIMA, R. Q. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CEARÁ: uma análise sobre as legislações estaduais e as demandas dos povos. **(CIP), V Seminário Nacional do Ensino Médio / II Encontro Nacional Ensino e Interdisciplinaridade**. Mossoró: Rio Grande do Norte, 2018. Disponível em: <http://adelco.org.br/wp-content/uploads/2018/06/Educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-ind%C3%ADgena-no-Cear%C3%A1.-VASCONCELOS-Artur-A.-de.-LIMA-Ronaldo-de-Q..pdf>. Acesso em: 22/11/2021.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio Grande do Sul, n.23, 2003.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C. M.; VIEIRA, A. L. C. A Origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **RPGE**, v. 21, n.1, p. 64-80, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9746/6592>. Acesso em: 03/10/2021.

Endereço Eletrônico:

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Indígena**. Parecer 13/12 e Resolução 05/12. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19/05/2021.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona, Junho de 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 02/05/2021.

_____. **Estudo e planejamento para as escolas indígenas.** Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais, Paraná. 2020. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro_2020/escolas_indigenas_edinfantil_anos_iniciais_segundo_dia/Professores/roteiro/oficina_indigena.pdf. Acesso em: 05/05/2021.

_____. **Fundação Nacional do Índio.** A Funai. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/Institucional>. Acesso em: 20/02/2022.

_____. **GOV.BR.** Unesco lança Ano Internacional das Línguas Indígenas, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/cultura-artes-historia-e-esportes/2019/01/unesco-lanca-ano-internacional-das-linguas-indigenas>. Acesso em: 30/11/2021.

_____. **Governo do Estado de São Paulo.** Escolas indígenas receberão 50,5 mil livros didáticos bilíngues. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/escolas-indigenas-receberao-50-5-mil-livros-didaticos-bilingues/>. Acesso em: 03/02/2022.

_____. **Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).** Diversidade linguística - No Brasil, são faladas mais de 250 línguas, Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 30/11/2021.

_____. **Manifesto do Piraçu - Das Lideranças Indígenas e Caciques do Brasil na Piraçu.** Manifesto do Piraçu. 2020. Disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/manifesto_do_piracu_jan_2020.pdf. Acesso em: 31/12/2021.

_____. **Portal do MEC.** Educação Indígena é destaque no programa Salto Para o Futuro. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32610#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,estudantes%20e%2020%20mil%20professores>. Acesso em: 01/01/2022.

_____. **Secretaria da Educação e do Esporte Governo do Estado do Paraná.** Educação Escolar Indígena - Materiais Didáticos - Ensino dos Saberes Indígenas. 2021. Disponível em: https://www.aulaparana.pr.gov.br/educacao_indigena_saberes. Acesso em: 03/02/2022.

_____. **Secretaria de Educação Governo do Estado do Ceará.** Educação Escolar Indígena. 2017/2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 02/05/2021.

_____. **Secretaria de Estado da Educação de Alagoas.** Educação Indígena. 2017. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao/educacao-indigena>. Acesso em: 03/12/2021.

_____. **Secretaria de Estado da Educação Governo de Santa Catarina.** Ação Saberes Indígenas na Escola. 2018. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/27579-formacao-continuada-acao-saberes-indigenas-na-escola>. Acesso em: 03/02/2022.

_____. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais** .Educação Indígena. 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7661-secretaria-de-educacao-quer-aprimorar-metodos-e-producao-de-materiais-didaticos-para-escolas-indigenas>. Acesso em: 05/12/2021.

_____. **Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul** .Educação Indígena. 2022. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/rede-estadual-de-ensino-garante-acesso-de-comunidades-indigenas-as-aulas-programadas>. Acesso em: 24/12/2021.

_____. **Secretaria de Estado de Educação Governo de Mato Grosso.** Seduc imprime e distribui quase seis mil livros de matemática em aldeias de MT; material em português e na língua de cada etnia. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/-/16735080-seduc-imprime-e-distribui-quase-seis-mil-livros-de-matematica-em-aldeias-de-mt-material-em-portugues-e-na-lingua-de-cada-etnia>. Acesso em: 12/01/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: PLANALTO/BNCC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19/12/2020.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Brasília: PLANALTO/Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22/12/2020.

BRASIL. **Decreto N° 10.088.** Brasília: PLANALTO/CONVENÇÃO 169 REVOGADO PELO DECRETO N° 10.088, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso em: 30/05/2021.

BRASIL. **Decreto N° 26.** Brasília: PLANALTO/DISPÕE SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 12/09/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n° 11.645/2008.** Brasília: PLANALTO/LDB, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22/05/2021.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Ministério da educação: MEC/PNE, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 17/10/2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:MEC/SEF, 1998.Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 25/12/2020.

Dissertações/Teses:

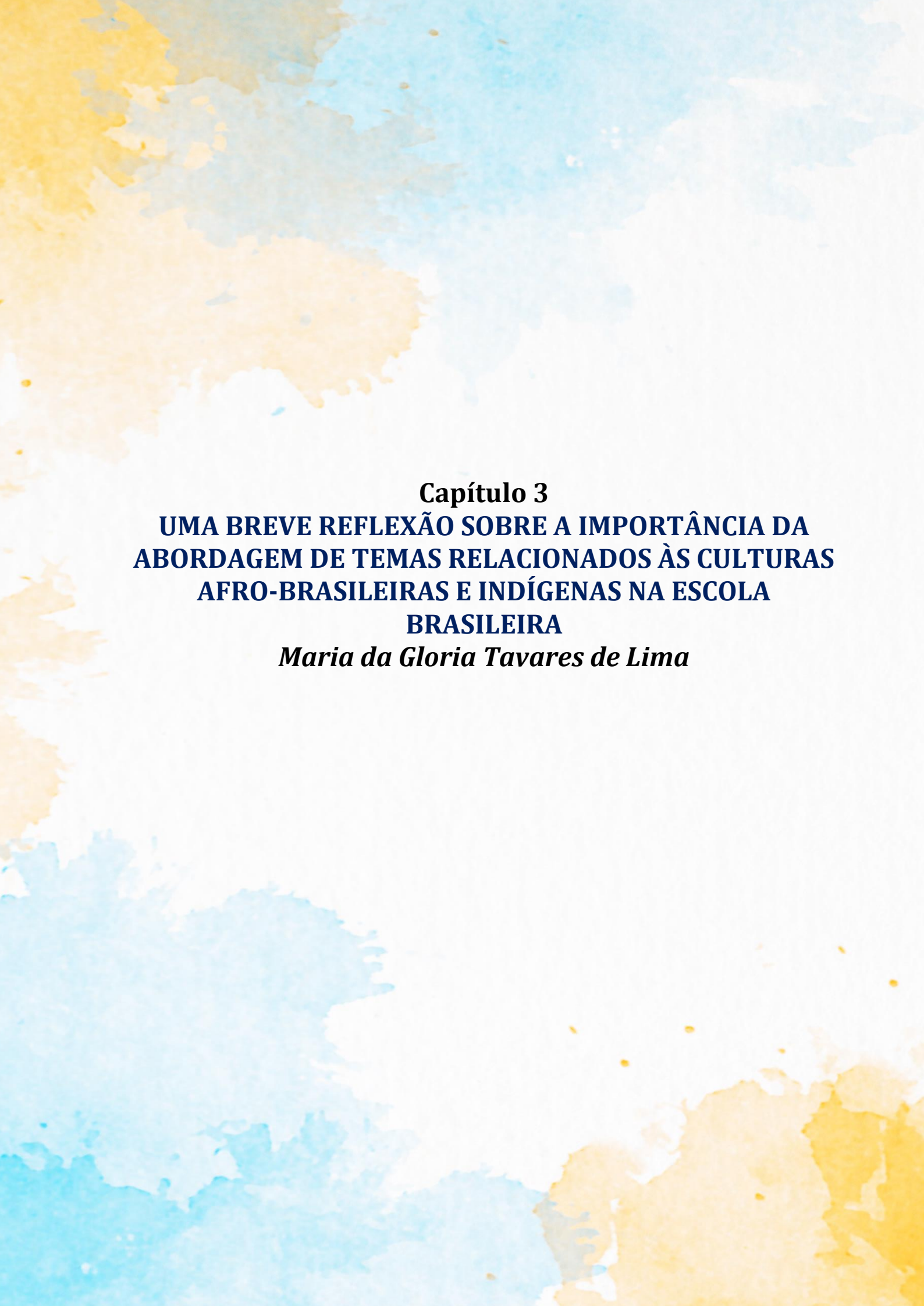
KRETZMANN, C. G. **Multiculturalismo e Diversidade Cultural: Comunidades Tradicionais e a Proteção do Patrimônio Comum da Humanidade**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007. Acesso em: 10/11/2021.

LUCIANO, R. R. F. **Ação Saberes Indígenas na Escola: Alfabetização e Letramento com Conhecimentos Indígenas?**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação-PPGE) - Faculdade de Educação - FACED, Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Manaus, 2019. Acesso em: 25/02/2022.

QUESADA, L. R. A. **Artivismo indígena e indigenista**. 2019. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, São Paulo, 2019.

SALLES, J. S. **ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS INDÍGENAS**. 2014. Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Acesso em: 24/03/2021.

TOYOTA, L. M. **O uso dos dispositivos móveis no ensino da língua portuguesa: estímulo à leitura e à formação crítica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Acesso em: 19/01/2021.



Capítulo 3
UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA
ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS ÀS CULTURAS
AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA
BRASILEIRA

Maria da Gloria Tavares de Lima

UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS ÀS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS NA ESCOLA BRASILEIRA

Maria da Gloria Tavares de Lima

Acadêmica do 4º Período do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Unopar/Pitágoras (Rio Branco-Acre). Servidora Temporária da Prefeitura Municipal de Rio Branco-Acre. E-mail: gloria.ttavares.ac@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2187-0999>.

Resumo

Este presente trabalho é um exercício de produção textual realizado por mim enquanto aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unopar, Polo Rio Branco/AC, no qual falarei sobre a importância do ensino de temas relacionados às culturas afro-brasileira e indígena brasileira para a democracia na escola. O objetivo do trabalho é debater e expor sobre esse tema, principalmente realizando uma abordagem sobre quais legislações de nosso país falam sobre esse ensino.

Palavras-chave: Importância do ensino de temas relacionados às culturas afro-brasileira e indígena brasileira. Democracia escolar. Legislações.

Abstract

This present work is an exercise of textual production carried out by me as a student of the Degree Course in Pedagogy of Unopar, Rio Branco/AC branch, in which I will talk about the importance of teaching themes related to Afro-Brazilian and Brazilian Indigenous cultures for democracy in school. The objective of the work is to debate and expose about this theme, mainly making an approach about which legislations of our country talk about this teaching.

Keywords: Importance of teaching topics related to Afro-Brazilian and Brazilian indigenous cultures. School democracy. Legislations.

INTRODUÇÃO

Busco no presente texto refletir sobre o papel da escola como promotora de ações justas e igualitárias. Bem sabemos todos que o Estado deve oferecer uma educação de qualidade e esse oferecimento deve estar alicerçado nos deveres e direitos que todos possuem, sem nenhum tipo de discriminação por religião, gênero e etnia, por exemplo.

Mas, infelizmente, nem sempre vivemos sem preconceitos, havendo muita discriminação no Brasil em face dos negros e indígenas. Por isso, busco aqui refletir sobre os preconceitos estruturais na sociedade brasileira em relação a esses grupos.

As conclusões indicam que ao terem contato com as culturas afro-brasileira e indígena, os alunos compreenderão as suas heranças históricas e a necessidade de valorização social dessas culturas.

Pensando que atualmente os jovens ficam muito tempo conectados à *internet*, principalmente acessando as redes sociais, faço, no desenvolvimento o trabalho, uma sugestão de postagem educativa que pode ser postada nas redes sociais de escolas, durante a realização de eventos (semanas acadêmicas, por exemplo) que abordem a temática diversidade.

DESENVOLVIMENTO

A importância da cultura afro-brasileira e indígena na construção de uma escola democrática é inegável. Vivemos num mundo, atualmente, onde nos é dito que as diferenças são um problema que devemos resolver, algo que devemos superar, apagar, esquecer. Isso ocorre na escola também. Na escola há estudantes brancos, amarelos, negros (pretos e pardos), indígenas etc., mas a maioria das escolas persiste em tratar todos os alunos de forma igual, menosprezando principalmente as culturas únicas e específicas dos alunos negros e indígenas.

A democracia e a liberdade são as duas características básicas de nossa sociedade e foram conquistadas ao preço de muito sofrimento de nossos antepassados, afinal todos nós brasileiros somos descendentes de misturas entre bancos (europeus), negros africanos e indígenas americanos, sendo que estes dois últimos grupos foram escravizados, explorados e humilhados pelos colonizadores da América e do Brasil.

A liberdade de sermos o que somos só existe justamente porque somos diferentes, diversos. A base da liberdade é a diversidade. É a diversidade que infelizmente é criticada pelos que querem impor uma impraticável igualdade. Os negros e indígenas foram subjugados justamente porque possuíam práticas culturais e religiosas todas como não pertencentes ao “padrão” aceitável pelo europeu. Hoje, bem sabemos que esse preconceito na verdade tem origens econômicas, pois a exploração dos negros e indígenas

teve como interesse maior o uso gratuito da mão de obra desses povos, por parte do colonizador.

Hoje é inadmissível o comportamento do colonizador no passado, quando deu como desculpa a cor da pele de alguns povos para escravizá-los, mas, infelizmente, quando isso ocorreu muitas pessoas concordaram/vam com isso. Nesse contexto, devemos levar para as escolas atuais a verdade sobre esses fatos históricos relacionados à exploração dos negros e indígenas, motivada por preconceito e enaltecer a liberdade, a diferença, a diversidade.

A diferença não é um problema, sendo, na verdade, uma riqueza. Na escola, ela é uma riqueza pedagógica. A escola “moderna”, ou seja, os poderosos que constroem os currículos, tenta homogeneizar, padronizar e assimilar os alunos, mas faz isso em meio a um óbvio multiculturalismo, a uma evidente interculturalidade. Portanto, cabe a nós, educadores valorizarmos todas as culturas, promovendo-as, enaltecendo-as.

Na direção de valorizarmos a diversidade na escola, temos alguns documentos importantes que norteiam o ensino de temas relacionados às culturas africanas e indígenas nas escolas brasileiras.

Tudo começa em 2003, quando foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa lei alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que criou as diretrizes e bases da educação nacional, para adicionar no currículo das escolas a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Diz a Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2003).

Após essa legislação, o governo federal brasileiro:

Criou, em 21 de março de 2003, a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) e instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, rever tendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (BRASIL, 2004).

Em seguida, ainda em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas Diretrizes foram criadas na forma de um Parecer, o qual diz, por exemplo:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhecesse que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse contexto, no Parecer há perspectivas sobre a necessidade de termos consciência política e histórica da diversidade; sobre a necessidade do fortalecimento das identidades e dos direitos; e sobre a relevância de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Porém, estavam faltando instruções sobre o ensino de outro tema relevantíssimo para a diversidade na escola, que é a cultura indígena dos povos indígenas brasileiros. Nessa direção, em 10 de março de 2008 foi sancionada, também pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Federal n. 11.645, a qual modificou a Lei Federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, nela incluindo o ensino de temas da cultura indígena.

Diz essa Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR) (BRASIL, 2008).

Portanto, depois dessa lei ficou completo o rol de indicações sobre a valorização da diversidade no ensino brasileiro, a partir da ideia de que devemos valorizar as duas principais culturas que foram no passado muito humilhadas: a cultura africana e afro-brasileira e a cultura indígena.

Sobre essas duas leis, Borges (2010, p. 82) diz:

[...] a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação básica brasileira, através da promulgação das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, é um momento histórico ímpar, de crucial importância para o ensino da diversidade cultural no Brasil. Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena. É uma oportunidade histórica de reparar danos, que se repetem há cinco séculos.

Ao lado dessas legislações, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio mais recente, aprovada em 2017, também traz várias orientações sobre a valorização das culturas afro-brasileira e indígena na escola brasileira.

Diz a BNCC, por exemplo, que “no Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 513).

Assim, mediante o exposto, percebe-se que as ferramentas (leis) para o ensino de temas que valorizem as culturas afro-brasileira e indígena brasileira existem. Devemos, todos nós, educadores, estudantes, pais de alunos, comunidade em geral, valorizarmos tais culturas, as vendo como importantíssimas para a história do Brasil, para a formação

do povo brasileiro, que é tão rico, pluriverso, diversificado. Por certo, democracia é dar voz a todos, a todas as manifestações culturais, a todas as formas de ser.

Nesse rumo, a seguir temos sugestão de postagem formativa sobre a cultura afro-brasileira e indígena para publicação nas redes sociais oficiais das escolas onde é ofertado o Ensino Fundamental e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a postagem, que é uma Charge (Obra de Arte), comentamos sobre ela:

Diga NÃO à política que prega o Racismo contra Negros e Indígenas. Todos, juntos, somos a NOSSA cultura.



A imagem mostra uma Charge (Obra de Arte), sem título, feita em 2019 por “Junião” (<http://www.juniao.com.br/chargecartum/>) para a matéria “O que é necropolítica. E como se aplica à segurança pública no Brasil”, publicada no *Site Ponte Jornalismo*. Na Charge, o homem de gravata da cor da bandeira do Brasil representa a maioria dos políticos corruptos e que não respeitam a cultura afro-brasileira e indígena brasileira. Esses políticos que somente pensam em ganhar dinheiro e que, para tal, se juntam com bandidos, com traficantes, com milicianos. Essa é a história do Brasil, uma história de engano, de corrupção, de exploração dos negros, dos indígenas. Na Charge há um jovem indígena e dois jovens negros, os quais lutam, se manifestam, protestam contra esses políticos.

Um dos jovens negros lembra, em sua camisa, do assassinato da Vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, que era negra, lutava pelos direitos dos negros e, certamente por isso, foi morta por bandidos. O outro jovem negro, em sua camisa, chama atenção

para o lema “Vidas Negras Importam”, recentemente reavivado quando da cruel morte do cidadão norte-americano George Floyd, que era negro, sufocado por um policial branco. Por fim, o jovem indígena ressalta sua cultura usando um Cocar.

Portanto, todos devemos lutar contra essa política, contra esse Estado opressor, que marginaliza indígenas e negros, num processo histórico infinito de preconceitos.

Chega!!!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi de grande relevância para que eu produzisse reflexões sobre o tema ensino de temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena brasileira, nas escolas do Brasil.

Há muitos anos, há séculos, os indígenas e negros brasileiros são vítimas de preconceito por parte de pessoas que, simplesmente por terem religiões, outras manifestações culturais e traços fenotípicos diferentes dos deles, se acham melhores que esses povos.

Após ler as legislações que regem o tema, agora entendo a importância de as culturas indígenas e afro-brasileiras serem enaltecidas nas escolas brasileiras. Nossas crianças e adolescentes precisam entender que o Brasil atual foi formado por inúmeros povos, entre tais os negros e os indígenas.

A diversidade cultural do Brasil tem de ser ressaltada, porque é uma riqueza. É ótimo que o Brasil tenha várias culturas, várias danças, várias comidas, várias bebidas, várias religiões. Essa diversidade torna o Brasil rico, vivo, vívido, interessante e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. *A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica*, **R. Mest. Hist.**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun., 2010.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.639/2003**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

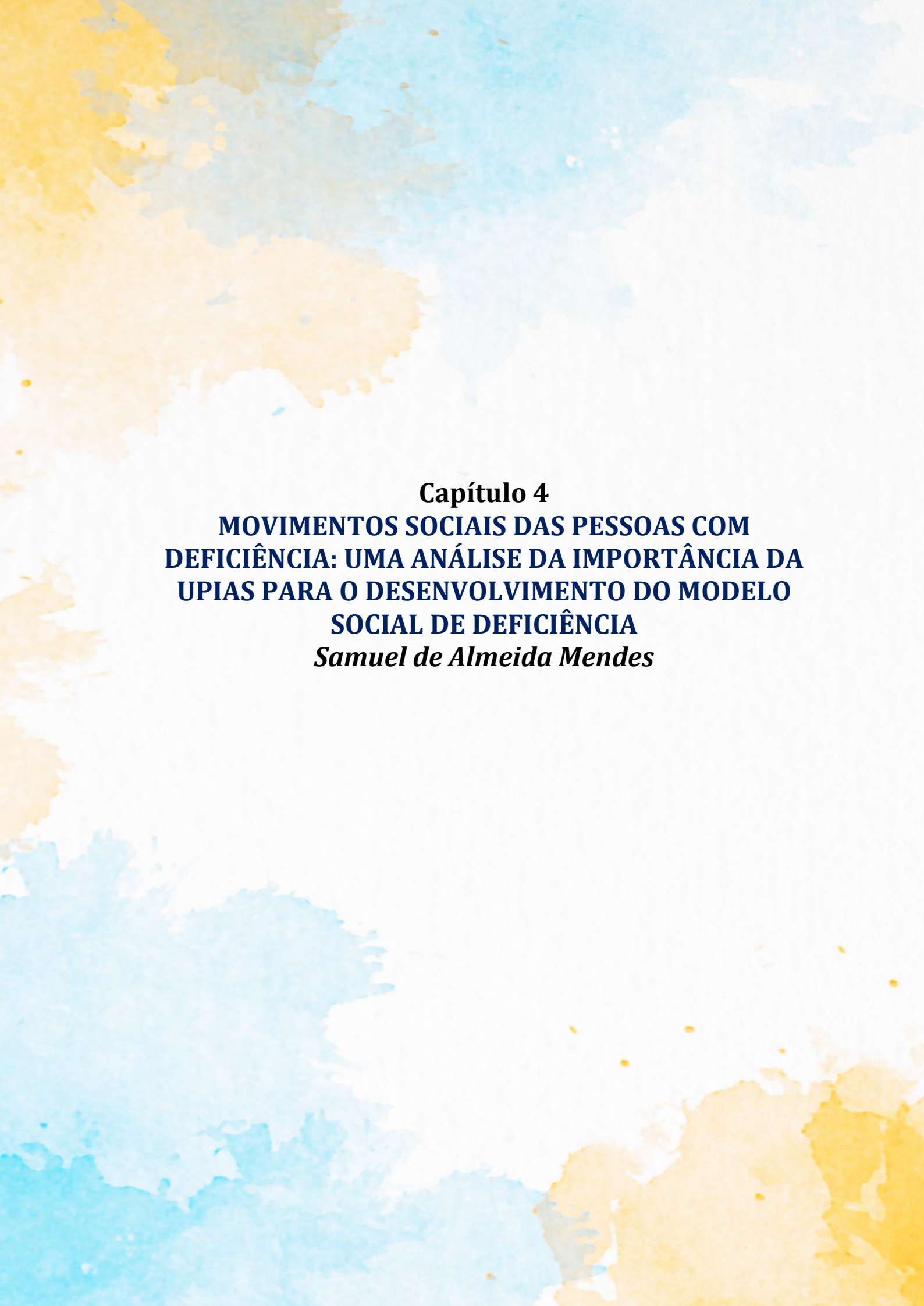
BRASIL. **Lei Federal n. 11.645/2008**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: 23 mar. 2022.



Capítulo 4
MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA
UPIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODELO
SOCIAL DE DEFICIÊNCIA
Samuel de Almeida Mendes

MOVIMENTOS SOCIAIS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DA UPIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

Samuel de Almeida Mendes²¹

Assistente Social no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa; Chefe do Departamento de Inclusão Acadêmica do NAIA; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Direitos Sociais e Políticas Públicas Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas (GEPP).

Resumo: Este artigo faz uma breve análise sobre o Movimento das Pessoas com Deficiência denominado de Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – UPIAS, pela superação do modelo biomédico da deficiência. Apresenta a luta implementada por esse movimento bem como as conquistas alcançadas. Analisa a quebra de paradigmas que possibilitou o desenvolvimento do modelo social da deficiência. Para tanto adotou-se as pesquisas bibliográfica e documental sob uma abordagem qualitativa, com base na análise de conteúdo, tendo em vista que se pretende recorrer a autores que tratam das categorias analíticas que permeiam a pesquisa além da análise de documentos como Leis e Decretos.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência. Inclusão. Movimentos Sociais. Direito. Paradigmas.

Abstract: This article makes a brief about the Movement of People with Disabilities called League of Physically Injured Against Segregation - UPIAS, for overcoming the biomedical model of disability analysis. It presents the struggle for this movement as well as achievements. To analyze the breaking of paradigms that made possible the development of the social model of disability. In addition to the analysis by analysis of documents under a bibliographic and bibliographic research, considering that they intend to analyze the authors who deal with the laws and analytical documents based on the research.

Keywords: Person with Disabilities. Inclusion. Social movements. Right. Paradigms.

²¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Direitos Sociais e Políticas Públicas Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; e-mail: samuel.jm@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Para se entender a trajetória de lutas do movimento das pessoas com deficiência é necessário contextualizá-la historicamente. O processo de luta das pessoas com deficiência, primeiramente pela sobrevivência e, posteriormente pelo reconhecimento como sujeitos detentores de direito, iniciado, de modo sistemático, no Reio Unido, a partir de 1970, culminou em resultados que perpassam diferentes aspectos e setores da sociedade. Consistiu em tensionamentos que resultaram na criação da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - UPIAS, iniciado por Paul Hunt. Ao longo de 18 meses de debates apresentou-se uma nova definição de deficiência na busca de superar o modelo biomédico da deficiência predominante à época.

Com base no exposto, temos como questão norteadora desta pesquisa a seguinte: qual a importância da UPIAS frente à quebra de paradigmas que possibilitou o desenvolvimento do modelo social da deficiência? Para tanto recorreremos a autores que estudam a temática.

Nesse estudo foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. O uso da pesquisa bibliográfica justifica-se porque ela “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” sendo que sua “principal vantagem [...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisas diretamente realizadas” (GIL, 2008, pág. 44 e 45). Para as categorias de análise serão referenciados autores correspondentes.

Far-se-á uso da pesquisa documental porque ela “vale-se de materiais que [...] não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, pág. 45) e “a utilização de documentos no processo de pesquisa atrela-se à particularidade e às nuances do objeto e da temática pesquisados; ou então, à necessidade de angariar de modo efetivo um conjunto de ‘pistas’, informações e dados mais ‘materiais’, ‘concretos’” (SOARES, et. al. 2018, pág. 69) que servirão de fundamentação para a pesquisa.

Concernente ao levantamento realizado será utilizada uma abordagem qualitativa com base na análise de conteúdo que segundo Gil (2008, p. 152) apud Berelon (1952, p. 13) é “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação

destas mesmas comunicações". A pesquisa bibliográfica tem por base autores como ARANHA (2005), DINIZ (2007), DURIGUETTO e MONTAÑO (2010) FARIAS e SANTOS (2009). Referente à pesquisa documental as informações utilizadas se referem ao arcabouço legislativo resultante da luta das pessoas com deficiência pelo direito à inclusão social presentes em Leis e Decretos, por exemplo. As informações obtidas serão articuladas à fundamentação teórica acerca das categorias analíticas que permearam a pesquisa, quais sejam: Movimentos Sociais, Deficiência e Inclusão, tendo como objetivo compreender o contexto em que ocorreu a luta das pessoas com deficiência pela superação do modelo biomédico de deficiência.

2 APROXIMAÇÃO DOS CONCEITOS E TERMOS CORRELATOS AO TEMA

O estudo sobre as Pessoas com Deficiência tem sido muito pesquisado nas últimas décadas e, ao passo que se multiplicam os estudos, permanece o desconhecimento sobre elementos básicos que o permeiam, como conceitos, definições e termologias. Nesse sentido, ter o entendimento sobre os esses termos, permite o uso adequado quando da referência aos sujeitos em estudo. Tais termos são perpassados por um árduo processo de luta que permitiu sua utilização nas legislações que tratam dos direitos e garantias das pessoas com deficiência além de uma visão mais ampla sobre a definição de deficiência, fruto da luta da UPIAS que culminou no desenvolvimento do modelo social de deficiência.

A exemplo das definições resultantes do processo supracitado temos, dentre outras, a definição presente no Art. 2º da Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que considera pessoa com deficiência

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O conceito acima é fundamental para que se possa pensar a inclusão social das pessoas com deficiência. Sendo assim, igualmente importante é conhecer o que seja inclusão e inclusão social.

Para Farias, Santos e Silva (2009, p. 39) “a palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. É a junção do prefixo *in* (dentro) com o verbo *cludo* (*cludere*), que

significa “encerrar, fechar, clausurar”. Das discussões sobre o termo a inclusão passa a ser pensada em sentidos mais específicos como no termo Inclusão Social entendido como “o processo de favorecimento da convivência de alguém, tido como diferente, com os demais membros da sociedade, tidos como supostamente iguais” (BRASIL, 2007).

Ainda pretendendo contextualizar histórica e conceitualmente a deficiência, torna-se imprescindível a apresentação de um olhar sobre a deficiência no âmbito da sociedade capitalista que limita e estigmatiza as pessoas com deficiência.

Nesse tipo de sociedade a deficiência é considerada uma característica biológica inerente aos indivíduos sejam elas físicas, cognitivas ou mentais, resultando em seu funcionamento limitado em relação ao que é considerado socialmente “normal” (MARX, 2005). Essa concepção é limitada e está diretamente ligada ao modelo biomédico de deficiência.

Para Mészáros (2005), além da realidade biológica, e reconhecendo o papel dos determinantes socioculturais que operam no nível superestrutural, é importante o reconhecimento de que o determinante mais significativo da deficiência é a organização do modo de produção capitalista.

Alguns tipos de deficiência reduzem a capacidade de trabalho e atuam como barreira para sua venda, visto que os indivíduos não possuem mais o funcionamento físico ideal (MARX, 2005) e, por isso, são excluídos do trabalho e se juntam às fileiras do exército de reserva essencial para a ampliação da exploração dos que se encontram na ativa. Isso é constitutivo do modo de produção capitalista e repleto de indicações acerca da potencialização da constituição de uma superpopulação relativa sobrando que inclui o impacto sobre os direitos da classe trabalhadora (BEHRING e SANTOS, 2009).

Muitos dos conceitos e das definições supracitados(as) foram resultado de um árduo processo de luta das pessoas com deficiência por meio de movimentos sociais por elas organizados.

Os movimentos sociais desempenham importante papel na sociedade capitalista na luta por direitos. Nesse sentido faz-se importante fazermos algumas considerações sobre esses movimentos tendo em vista algumas confusões entre algumas organizações por vezes confundidas com os movimentos sociais, como é o caso das Mobilizações Sociais e das ONG's. Para tanto recorreremos a Montaño e Duriguetto (2010, p. 264), pois apresentam definições que possibilitam, de forma didática, traçarmos distinções necessárias entre um e outro. Nesse sentido,

“[...] a mobilização social remete a uma atividade, que se esgota em si mesma quando concluída. Mobilização social pode ser uma ferramenta do movimento; também uma mobilização pode se desdobrar em outras até formar um movimento; mas em si, mobilização não necessariamente significa uma organização nem se constitui um movimento social.

É possível perceber que, em regra a mobilização social tem caráter transitório e excepcionalmente podem se estender até atingir o status de movimento social.

No tocante às ONG's elas são entendidas como uma “organização constituída por agentes, remunerados ou voluntários, que se mobilizam na resposta a necessidades, interesses ou reivindicações em geral alheias” (Montaño e Duriguetto 2010, p. 264).

Por fim, os Movimentos Sociais são entendidos como organizações que,

“dentre outras determinações, é conformado pelos próprios sujeitos portadores de certa identidade / necessidade / reivindicação / pertencimento de classe que se mobilizam para enfrentar tais questões – o movimento social constitui-se pelos próprios envolvidos diretamente na questão” (MONTAÑO e DURIGUETTO 2010, p. 264).

Do exposto é possível o entendimento de que a UPIAS, foi um Movimento Social das pessoas com deficiência por ter sido organizada pelas próprias pessoas com deficiência, pela identidade, necessidade, reivindicação, pertencimento de classe e mobilização em torno da luta empreendida quando de sua criação.

Na sociedade capitalista a luta por direitos é também a luta contra a concepção alienada de direito empreendida ideologicamente por esse tipo de sociedade. Ideologicamente no sentido napoleônico de ideologia utilizado por Marx em que há a inversão das relações entre as ideias e o real (CHAÍ, 2001), pois, nesse sentido, o objetivo principal é alienar os sujeitos tendo em vista sua exploração. Para Marx e Engels (2008), o direito não é nada mais que a vontade da classe burguesa erigida em lei, uma vontade cujo conteúdo é determinado pelas condições materiais de vida da própria burguesia transformadas, por razões históricas, em leis naturais e racionais que fomentam a exploração.

A referida concepção de direito mostra-o como garantidor ao povo de direitos que lhes são próprios, porém desvia o olhar do direito enquanto legitimador do Estado a partir do direito à propriedade privada que é o cerne do sistema capitalista. Conforme Bottomore (1988, p. 156) quando apresenta a definição de “Direito”, segundo o

pensamento marxista, “o direito protege a PROPRIEDADE, a desigualdade social e a dominação de classe”.

Como base no exposto, a concepção que orienta as lutas dos movimentos sociais é a concepção de Direito como aquilo que é necessário para que se tenha condições de lutar pela extinção do direito ideologicamente disseminado pela sociedade capitalista e pela possível eliminação do Estado, que ele legitima (Marx, 1988).

Com base no exposto, acreditamos ser possível maior compreensão do processo de luta da UPIAS na busca pelo desenvolvimento do modelo social de deficiência e pela superação do modelo biomédico que até então apresentava-se como um paradigma, “uma filosofia ou escola de pensamento; uma concepção geral ou um modelo (WORTHEN, B; J. FITZPATRICK, j., 2004) que não contemplava os anseios das próprias pessoas com deficiência, mas as excluía e segregava.

3 PARADIGMAS: da exclusão à inclusão

O processo de luta das pessoas com deficiência é de grande complexidade, pois envolve uma série de fatores permeados de tensionamentos frente a barbárie, primeiramente da concepção errônea quanto às causas geradoras da deficiência que existe desde a antiguidade depois, da exploração da sociedade capitalista em relação às classes menos favorecidas das quais as pessoas com deficiência também pertencem, o que incita embates nas mais variadas frentes pela garantia de direitos. Essas classes vivem em constantes disputas tendo como horizonte a conquista da emancipação humana passando pelo fortalecimento de processos emancipatórios tendo em vista a desarticulação da ordem capitalista na perspectiva da conquista e manutenção dos direitos adquiridos historicamente (LOPES e CARDOSO, 2009).

Frente ao exposto, uma série de mudanças foi instituída no âmbito da história das pessoas com deficiência na busca por direitos que garantissem sua emancipação.

A exclusão, o abandono e até o extermínio permeiam a história das pessoas com deficiência. A relação das sociedades com a inclusão (fenômeno) e pessoa com deficiência (ser) foram sofrendo um processo de mudança. É importante frisar que a relação aqui tratada tem alicerce na sociedade ocidental de base capitalista.

Desde a antiguidade, na idade média houve pouca mudança na relação entre a sociedade e às pessoas com deficiência, porém é importante destacar que, a partir do

cristianismo, o extermínio das pessoas com deficiência passa a não ser mais permitido. Contudo elas passaram a viver da caridade. Conforme Aranha (2005, p. 11) “conquanto na Antiguidade a pessoa diferente não era sequer considerada ser humano, no período medieval, a concepção de deficiência passou a ser metafísica”.

A partir do século XVI as mudanças em torno da concepção de deficiência passaram a indagar a sua natureza, e ela passou a ser vista como consequência de causas naturais. Isso culminou em formas de tratamento como a “alquimia, magia e astrologia, métodos da então iniciante medicina” (ARANHA, 2005, p. 12). Segundo a mesma autora “o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural”. Contemporaneamente à tese da organicidade surge a tese do desenvolvimento por estimulação. Enquanto aquela tese voltou-se para o tratamento biomédico, essa voltou-se para ações de ensino que, segundo Aranha (2005) vai se desenvolver de forma definitiva a partir do século XVIII. É quando se inicia o paradigma da institucionalização. Este, embora baseado na ideia da segregação, representa uma evolução em relação ao período anterior onde as pessoas com deficiência eram excluídas.

Conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, surgem com o pressuposto de tratar as pessoas com deficiência, porém acabaram se tornando locais de confinamento.

Aranha (2005, p. 17), ressalta que depois de duras críticas e de um ferrenho processo de lutas, na década de 60 do século XX, surgiu “o movimento pela desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização”. Este movimento, segundo a mesma autora “defendia a necessidade de introduzir a pessoa com necessidades educacionais²² especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal” (ARANHA, 2005, p. 17-18).

Com essa nova visão surgiu o Paradigma do Serviço, baseado no conceito de integração. Nas palavras de Aranha (2005, p. 18-19) “entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normal” possível.

De maneira bem mais rápida que o paradigma da institucionalização, o paradigma

²² Ressalvadas as diferenças conceituais, nesse texto, as expressões, pessoas necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiência, são utilizadas como sinônimas.

de Serviços logo começou a sofrer críticas e, a partir da ideia de que a sociedade tem que se organizar de modo a garantir o acesso a todos os cidadãos a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades de cada um (ARANHA, 2005), surgiu o Paradigma de Suporte, baseado na ideia de inclusão, caracterizado pelo entendimento de que

A pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos. Para tanto, fez-se necessário identificar o que poderia garantir tais circunstâncias. Foi nessa busca que se desenvolveu o processo de disponibilização de suportes, instrumentos que garantam à pessoa com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade (ARANHA 2005, p. 21).

A partir da ideia de suporte que, para Aranha (2005, p. 21), “são instrumentos que garantam às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso imediato a todo e qualquer recurso da comunidade” que surgiu o modelo de Inclusão Social que tem norteado as mais variadas ações a partir de então.

A UPIAS tem importante papel na conquista do modelo de Inclusão Social, pois foi um movimento de protagonismo das próprias pessoas com deficiência, baseado na organização e na consciência de classe como condições indispensáveis para a conquista que almejavam (LOPES e CARDOSO, 2009). O que as levou a lutar contra a exclusão e segregação, pela garantia de direitos e pela superação do modelo biomédico de deficiência que ignorava aspectos que fugissem ao biológico ou às causas naturais da deficiência.

4 A UPIAS E O DESENVOLVIMENTO DO MODELO SOCIAL DE DEFICIÊNCIA

A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma (DINIZ, 2007, p. 4).

A revolução dos estudos passou de um campo estritamente biomédico – confinado aos saberes biomédicos, psicólogos e de reabilitação – para o campo das humanidades. Nesse sentido o conceito de deficiência passa a um nível complexo de definição “que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (DINIZ, 2007, p. 5). Essa estrutura opressora tem sua materialidade na sociedade capitalista que segundo Tonet (1997) é uma sociedade impossível de ser

harmônica e democrática; é sim desumanizadora e geradora de desigualdades sociais, pois

a forma de organização das relações de produção nessa sociedade, dá origem a uma sociedade marcada pela oposição dos homens entre si, pela exploração, pela dominação, pelo egoísmo pelo afã do poder, enfim por uma fratura ineliminável no seu interior (TONET, 1997).

Os diferentes estudos sobre a deficiência geraram confrontos com outros campos do saber, como, por exemplo, o biomédico. O que resultou no debate que possibilitou a visão da deficiência e sua nomenclatura “em termos políticos e não mais estritamente diagnósticos” (DINIZ, 2007, p. 5).

A luta pela mudança da nomenclatura referente à deficiência se deu porque “a linguagem referente ao tema estava carregada de violência e de eufemismos discriminatórios” (DINIZ, 2007, p. 5).

O termo defendido pelo movimento no contexto exposto é “pessoa com deficiência” e “deficiente” (DINIZ, 2007, p.5).

Como já apresentado na introdução deste trabalho, na trajetória de luta das pessoas com deficiência o sociólogo Paulo Hunt “foi um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos de 1960” (DINIZ, 2007, p. 7). Graças à repercussão de uma carta enviada por Hunt ao jornal inglês The Guardian, em 20 de setembro de 1972, quatro anos depois surgiu a UPIAS. Esta foi “a primeira organização política” voltada a defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Vários foram os sujeitos que lutaram no processo supracitado. Dentre eles podemos destacar Erving Goffman com seu conceito de estigma que incentivou os estudos de Hunt. Michael Oliver, sociólogo e deficiente físico, que defendia a deficiência como “uma questão eminentemente social” (DINIZ, 2007, p. 7). Ainda podemos citar Paul Abberley e Vic Finkelstein. A luta de todos esses sujeitos resultou na redefinição de lesão e deficiência apresentando uma definição sociológica frente à biomédica. Também foi refeita a gramática da deficiência em 1976 o que resultou em novas definições atribuídas aos termos “lesão” e “deficiência” que passaram a ser entendidos segundo Diniz (2007, p. 8) como:

Lesão: Ausência parcial ou total de um membro, ou membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social.

A iniciativa da UPIAS representou a primeira tentativa de autoclassificação dos movimentos de deficientes. A ideia era [...] ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência (DINIZ, 2007, p. 9). Como tal iniciativa se dá no contexto capitalista a luta iniciada pela UPIAS teve que enfrentar, por exemplo, o processo de mercantilização das políticas sociais que, por força da política neoliberal, transfere para o setor privado as obrigações do Estado quanto às políticas públicas em detrimento das necessidades dos sujeitos quanto às suas necessidades e direitos (LOPES e CARDOSO, 2009).

Saindo da esfera exclusiva da biomedicina e entrando também no campo político surgiu a discussão sobre o termo adequado para se referir às pessoas com deficiência. A discussão não gerou um consenso, mas evoluiu rumo à extinção de termos que menosprezavam os sujeitos em estudo. Segundo Oliver e Barnes apud Diniz (2007, p. 10), "a expressão pessoa com deficiência sugere que a deficiência é propriedade do indivíduo e não da sociedade", ao passo que "pessoa deficiente" ou "deficiente" demonstram que a deficiência é parte constitutiva da identidade das pessoas, e não um detalhe."

Vale lembrar que mesmo diante das críticas ao termo, de acordo com a Convenção Internacional sobre os direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) ratificada pelo Brasil no ano de 2008, por meio do Decreto Legislativo 186/2008, a terminologia utilizada atualmente é "pessoa com deficiência".

Como base na mudança de definições, terminologias e concepções, foi instituído um modelo de deficiência para além do modelo biomédico. O modelo social de deficiência é baseado na definição de inclusão social que carrega em si a concepção de que a sociedade é que segrega, exclui, explora e, por isso, tem a responsabilidade de garantir condições de inclusão por meio de políticas públicas, como é o caso das políticas de ação afirmativa como, por exemplo a lei de cotas; criação de leis, elaboração de projetos, dentre outras ações.

Diante do exposto torna-se nítida a importância da UPIAS no processo de desenvolvimento do modelo social de deficiência e que os resultados alcançados só foram possíveis por causa do compromisso e da organização que a envolveu, pelos esforços dos seus organizadores e dirigentes, pelo trabalho sistemático de caráter educativo-organizativo que elevou intelectualmente o movimento, pois esses são fatores essenciais para que uma massa humana se distinga e se torne independente (LOPES e CARDOSO,

2009, apud GRAMSCI 1978, p. 21) e principalmente o protagonismo das próprias pessoas com deficiência que, a partir da identidade que permeou o movimento e a necessidade e desejo de superação do modelo posto levou-as à reivindicações em torno da luta então empreendida.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada permitiu entendermos que o Movimento das Pessoas com Deficiência pela superação do modelo biomédico da deficiência originou um intenso processo de lutas. Essa luta resultou no desenvolvimento do modelo social de deficiência que abriu novos horizontes em termos políticos, sociais, legais e educacionais, dentre outros. Essa conquista só foi possível a partir da criação da Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação – UPIAS. Um movimento social das pessoas com deficiência organizado e envolvido na busca pela superação do modelo biomédico de deficiência, mas também, pela superação da forma ideológica do direito posto pela sociedade capitalista, pela superação da exploração, da exclusão, da segregação.

Portanto, o estudo realizado é de grande importância tendo em vista o conhecimento adquirido a partir da análise histórica com base na fundamentação teórica acerca das categorias analíticas que permearam a pesquisa, o que possibilita a compreensão do contexto em que ocorreu a luta da UPIAS pelo desenvolvimento do modelo social de deficiência.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. **Questão Social**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da Assistência Social**. Belo Horizonte: ASCOM, 2007. 132 p.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 1988.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 24/01/2022.

BRASIL. **Manual de procedimentos visando a inclusão da pessoa com deficiência e do beneficiário reabilitado no mercado de trabalho.** Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.acterj.org.br/downloads/arquivo/manual-pcd-versaofinal.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9696110-Debora-diniz-o-que-e-deficiencia.html>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

DURIGUETTO, Maria Lúcia e MONTAÑO, Carlos. *Estado, Classe e Movimento Social.* São Paulo: Cortez, 2010 (Parte 3). (225-350)

FARIAS, IR., SANTOS, AF., and SILVA, E. S. Reflexões sobre a inclusão linguística no context escolas. In: DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 39-48. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 25 de março de 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.


LOPES, Josefa e CARDOSO, Franci. O trabalho do assistente social nas organizações da classe trabalhadora. In: *Serviço Social: direitos e competências profissionais.* Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

MARX & ENGELS. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, Ístvan. *The power of Ideology.* London: ZED BOOKS LTD, 2005.

SOARES, Adriana Pereira [et al.]. **Metodologia da pesquisa científica.** 1ª ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

TONET, Ivo. *Democracia ou liberdade?* Maceió: Edufal, 1997. (cap. 2).



Capítulo 5
VEREDAS EDUCATIVAS: POR UMA EDUCAÇÃO
ETNICORRACIAL INCLUSIVA
Abraão Danziger de Matos

VEREDAS EDUCATIVAS: POR UMA EDUCAÇÃO ETNICORACIAL INCLUSIVA

Abraão Danziger de Matos

Graduado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU - Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com.

Resumo: O ser humano, no tempo, deixou marcas por onde passou ao longo de toda sua história. Algumas dessas marcas, porém, são infames, não raro trazendo a lume a violência, o ódio e o assassinio. Tal traço, tão infame, mas latente em todo homem, é como que a marca de Caim, uma vaga sombra de violência. Para citar uma dessas marcas terríveis, imprimidas na história, pode-se, sem temor, apontar com veemência o preconceito. A educação é o meio mais democrático para conceder ao homem à liberdade. Isto porque o entendimento não faz acepção de pessoas, e qualquer um com oportunidades, incentivos e auxílio pode aprender e se tornar um sujeito consciente e ativo na sociedade. Visto isto, o presente trabalho discute os aspectos étnico-raciais em sala de aula e sua importância para a formação docente e discente. O jovem, alvo de tanta violência e discriminação, é também o agente que pode lutar pela mudança do *status quo*, operando, sob outro lábaro, mudanças e transformações que ajudem os homens a caminharem melhor sobre a terra. Por isso, a educação como instrumento transformador, e o docente como mediador do processo, são necessários ao passo a passo das mudanças, discutindo e viabilizando os rumos necessários para a vida humana progredir. Posto que assim seja, é mister estudar a complexidade das relações, a natureza das crueldades que ainda circulam derredor como que caminhando a quatro patas, semelhante a uma fera pronta para devorar, é de enorme valia nos estudos educativos. Afinal, o racismo de fato é uma fera que precisa ser repelida para o vazio para sempre! Assim, a educação étnico-racial mostra-se notável para a formação professoral, visto que auxilia o estudante e professor a refletir não sobre o outro, mas sobre si, e em como os preconceitos estão presentes em todos os homens. Livrar-se de tais comportamentos não é tarefa simples. Requer uma consciência plena do problema e de que papel cada sujeito desempenha no espetáculo da vida.

Palavras-chave: Educação étnico-racial. Formação docente. Racismo.

Abstract: The human being, in time, left marks wherever he went throughout his history. Some of these marks, however, are infamous, often bringing to light violence, hatred and murder. Such a trait, so infamous, but latent in every man, is like the mark of Cain, a vague shadow of violence. To cite one of these terrible marks, imprinted in history, one can fearlessly point out prejudice. Education is the most democratic means of granting man freedom. This is because understanding does not respect people, and anyone with opportunities, incentives and help can learn and become a conscious and active subject in society. In view of this, the present work discusses the ethnic-racial aspects in the

classroom and their importance for teacher and student training. The young person, the target of so much violence and discrimination, is also the agent that can fight for the change of the status quo, operating, under another lab, changes and transformations that help men to walk better on earth. Therefore, education as a transforming instrument, and the teacher as a mediator of the process, are necessary for the step-by-step changes, discussing and enabling the necessary directions for human life to progress. That being the case, it is necessary to study the complexity of relationships, the nature of the cruelties that still circulate around as if walking on all fours, similar to a beast ready to devour, is of enormous value in educational studies. After all, racism indeed is a beast that needs to be repelled into the void forever! Thus, ethnic-racial education proves to be remarkable for teacher training, as it helps the student and teacher to reflect not on the other, but on themselves, and on how prejudices are present in all men. Getting rid of such behaviors is no simple task. It requires a full awareness of the problem and of what role each subject plays in the spectacle of life.

Keywords: Ethnic-racial education. Teacher training. Racism.

INTRODUÇÃO

O ser humano, no tempo, deixou marcas por onde passou ao longo de toda sua história. Algumas dessas marcas, porém, são infames, não raro trazendo a lume a violência, o ódio e o assassinio. Tal traço, tão infame, mas latente em todo homem, é como que a marca de Caim, uma vaga sombra de violência. Para citar uma dessas marcas terríveis, imprimidas na história, pode-se, sem temor, apontar com veemência o preconceito. Este cruel fenômeno da modernidade, manifesta-se de muitas maneiras e por diversas razões. Contudo, embora complexo, sua mostra mais gritante revela-se sob a face do racismo. Conquanto se discuta atualmente o horror inerente ao racismo, outrora tal conceito circulava abertamente entre a elite intelectual europeia e mundial.

A ideia racista circulou por muito tempo na Europa metamorfoseado de ciência. Chamavam-no de Eugenia ou Higiene Racial. Em ambos os casos, a discriminação a algumas etnias em detrimento da adoração de outras era o âmbito dominante. Homens de letras e cientistas lançaram mão de tais ideias. É o caso de Francis Galton (1822 - 1911), Conde Gobineau (1816 - 1882), Euclides da Cunha (1866 - 1909), entre outros.

Um exemplo clássico pode ser verificado na literatura brasileira, em especial no livro do escritor Lima Barreto (1881-1922), *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, que, logo no introito, abre seu prefácio relatando um episódio que o estimulou a escrever seu romance. Segundo o autor, chegou-lhe às mãos um jornal em que, logo no frontispício, constava um artigo cujo conteúdo resumia-se a afirmar que os homens negros e mulatos

eram excepcionalmente inteligentes em criança, mas que, tão logo chegavam a vida adulta, emburreciam. E que a razão para isso era o fator racial.

Dessa forma, escandalizado, Lima Barreto escreve o romance objetivando demonstrar que de fato os negros, em infância, são muito inteligentes, mas que, inelutavelmente na sociedade brasileira, fracassam. Contudo, a razão para isso não seria de âmbito racial, mas social. É a sociedade preconceituosa, racista e excludora que esmaga os homens negros, vedando a todos a possibilidade de galgar melhores condições sociais.

Dessarte, ainda que tenebroso, esse pensamento acerca dos negros e das outras etnias, como sendo inferiores e fadados ao fracasso e a promiscuidade racial, tratava-se de algo bastante difundido. Por isso, não causa demasiada de assombro que, na maior manifestação de racismo insano e homicida da história, ou seja, o nazismo, muitos intelectuais e cientistas haviam aderido as sandices hitleristas, porquanto, mesmo os mais absurdos de Hitler, não constituíam uma novidade, mas tratava-se de um assunto bastante difundido. Contudo, para júbilo humano, tal como o nazismo ruiu, também o racismo há de se esfarelar. Para tanto, é necessário que se lute valentemente, não com armas de fogo, mas com as armas da inteligência. E é nesse terreno que o lábaro da educação pode ser hasteado, a fim de tremular no horizonte como sinal de esperança para os homens.

A educação é o meio mais democrático para conceder ao homem à liberdade. Isto porque o entendimento não faz acepção de pessoas, e qualquer um com oportunidades, incentivos e auxílio pode aprender e se tornar um sujeito consciente e ativo na sociedade. Mas é aí que reside o problema. Numa sociedade oriunda de uma estrutura escravagista e altamente preconceituosa, como garantir que negros e outras etnias e minorias possam ter acesso aos meios de elevação social e cultural?

Ainda que existam muitas leis no Brasil, e mesmo que juridicamente alguns avanços estejam exercer grande impacto, como a criminalização do racismo, suas manifestações latentes e patentes podem ser facilmente descortinadas pela estrutura social que, embora trajada de democracia, comporta-se de modo algo refratário, oligárquico e antiquado, agindo, nalgumas vezes, de forma semelhante aos tempos da escravidão. Neste âmbito, poder-se-ia discutir soluções aos montes, assim como tecer verrinas críticas ao sistema social vigente. Porém, é mister analisar o problema do ponto de vista da ação de cada indivíduo no trato com tais situações, de sorte a se despojar dos

preconceitos intimamente enraizados, e colaborar com a formação ética, social e cultural dos alunos.

Visto isto, o presente trabalho discute os aspectos étnico-raciais em sala de aula e sua importância para a formação docente e discente. O jovem, alvo de tanta violência e discriminação, é também o agente que pode lutar pela mudança do *status quo*, operando, sob outro lábaro, mudanças e transformações que ajudem os homens a caminharem melhor sobre a terra. Por isso, a educação como instrumento transformador, e o docente como mediador do processo, são necessários ao passo a passo das mudanças, discutindo e viabilizando os rumos necessários para a vida humana progredir.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma reflexão a partir da revisão de literatura, considerada por Bastos et al (1995) como ferramenta de aproximação do leitor com as pesquisas já existentes relacionadas ao tema em debate.

Sendo assim, este trabalho classifica-se como uma pesquisa descritiva, visto que, conforme conceituação fornecida por Rudio (2002), esse método busca descrever as características de um determinado fenômeno interpretando-o sem buscar interferência prática na realidade debate.

O tipo de abordagem é a qualitativa. Como destacado por Machado (2021), esta abordagem tem como objetivo examinar as evidências baseando-se em dados verbais e/ou visuais a fim de entender um determinado fenômeno.

DESENVOLVIMENTO

Numa sociedade plural, como a brasileira, subsistem muitas camadas de intolerância e discriminação. Em face disso, numa época em que a diversidade de ideias e etnias torna-se cada vez mais necessário, um problema surge: como fazer com que pessoas marginalizadas se sintam acolhidas?

Em uma sala de aula, é corriqueiro ao professor lidar com alunos cujos dramas, e aspectos sociais enraizados, são multifacetados. Cada aspecto, uma barreira e uma dificuldade. Porquanto, como afirma Martins e Pimenta (2020), mesmo com o desfecho da escravidão completando pouco mais de um século no Brasil, o país ainda tem suas

chagas expostas, pois trata-se de manchas ulcerosas que remontam aos anos escravagista, discriminatório e preconceituoso, pouco simples de curar, porque ainda presentes.

Adstrita a isso, com as modificações ocorridas nos vários âmbitos da vida social e organizacional, oriundos do neoliberalismo dos anos de 1990, sobretudo a partir do processo de globalização, as políticas públicas, principalmente as educacionais, passaram a notar que os fatores culturais não se podem dissociar dos aspectos sociopolíticos e econômicos. Devido a isso, tem vindo a lume novas demandas educativas que exigem um olhar diferenciado no tocante à formação docente e as pluralidades existentes numa escola (MARTINS; PIMENTA, 2020).

Tal mudança, no entanto, objetivava, apenas, estimular os jovens a adentrar o mercado de trabalho. Quanto aos menos favorecidos, estes só puderam aproveitar mais oportunidades, como o direito à educação, e o ingresso às universidades, de modo gradual e lento, restando ainda muitos obstáculos que vencer. Ainda que haja muitos empecilhos, todavia, as comunidades mais afetadas, como a comunidade afrodescendente, jamais se furtaram de lutar (MARTINS; PIMENTA, 2020).

Assim sendo, como apontam Martins e Pimenta (2020), desde o império escravista, os escravos e alforriados lutaram por melhorias, criando, como modo de resistência, quilombos e rebeliões. Mais tarde, na viração do século XIX para o XX, os negros, já organizados em associações, participam socialmente e fundam e trabalham em revistas e jornais, a fim de tornar conhecidos os abusos sofridos por si e por seus ancestrais.

É mister notar que, ainda que expatriados e forçados as mais cruéis violências inventadas pelo homem, a escravidão, os escravos e, posteriormente seus descendentes, jamais baixaram a cerviz, mas resistiram quanto puderam, alguns, com mais chances de revoltar-se, outros com mais chances de conservarem consigo a memória do que são e donde vieram. Aspecto que crueza alguma pode surrupiar.

Todavia, conquanto seja esse um tema sobremodo importante para entender o Brasil, ainda falta muito que se discutir sobre a complexidade do tema. As Ciências Humanas, recentemente, têm posto a diversidade no centro de suas discussões. No entanto, os demais setores, como as Ciências da Natureza e as Ciências Exatas, ainda não estão inteiramente engajados, o que, mudando-se o quadro, pode vir a tornar ainda mais forte o movimento em prol da diversidade (BRASIL, 2006).

Por esta razão, as discussões que tratam do aspecto étnico-racial e da diversidade são imprescindíveis, visto que, ponderados no plano das ideias, o assunto adquire relevo

maior, porquanto estudiosos sérios dedicam tempo e esforço para entendê-lo. Compreender tais assuntos ao nível que se exige, ou seja, a ponto de o docente ter capacidade de agir e transformar alunos é essencial.

Para tanto, o MEC, no tocante às Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, sublinha a importância de que o assunto seja trabalhado nos cursos de formação, nas escolas de Educação Básica, dialogando, pois, a universidade, a fim de proporcionar uma melhor e mais adequada formação de professores (MARTINS; PIMENTA, 2020).

Entretanto, conforme sublinha Pimenta (2018), os órgãos internacionais de educação têm enfatizado a formação do professor técnico, apenas um instrumento para a execução de ideias capitalistas. Contudo, um professor preparado para lidar com todos os desafios atuais deve seguir caminho diametralmente oposto ao exigido pelo mercado. Que diferença fará um professor que lança mão dum livro didático e o expõem como o faria a um almanaque da Mônica a uma criança. Um professor educador, propõe reflexão crítica, associa conteúdos a vivências e experiências, fazendo com que os alunos se sintam parte do processo educativo, e não meros receptores.

É imprescindível desbaratar a falsa ideia de que o docente é um banco de dados que coleta e repassa informação, como o faria um robô. Quanto aos alunos, estes não são figurantes, mas sujeitos ativos da educação. Assim, numa sala de aula, ao tratar da diversidade e do racismo, cabe ao professor mostrar aos discentes o quão enraizados os preceitos racistas se encontram na sociedade, para só então mostrar caminhos possíveis para que cada possa se despojar de seus preconceitos. Por isso, Lima (2001) diz que o docente necessita articular os conhecimentos científicos aos saberes pessoais dos alunos, ter uma formação que o garanta ter sucesso em todas essas empreitadas, além de um tato com as diferenças e o trabalho com cada tensão em jogo.

O professor é a ponte do conhecimento. Ele não deve ser uma pedra de tropeço. Por isso, Freire (2004) afirma que cabe ao professor tomar posições concretas para ajudar os alunos a superar seus desafios e singularidades. É uma tarefa árdua, porém muito recompensadora. Ajudar as pessoas, educá-las, e então libertá-las, principalmente das amarras antiquadas do racismo, é um privilégio e uma missão que cada professor, de bom grado, deveria se dedicar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto que assim seja, é mister estudar a complexidade das relações, a natureza das cruzeiras que ainda circulam derredor como que caminhando a quatro patas, semelhante a uma fera pronta para devorar, é de enorme valia nos estudos educativos. Afinal, o racismo de fato é uma fera que precisa ser repelida para o vazio para sempre!

Visto isto, a educação étnico-racial mostra-se notável para a formação professoral, visto que auxilia o estudante e professor a refletir não sobre o outro, mas sobre si, e em como os preconceitos estão presentes em todos os homens. Livrar-se de tais comportamentos não é tarefa simples. Requer uma consciência plena do problema e de que papel cada sujeito desempenha no espetáculo da vida.

Apenas desse modo pode-se ponderar medidas, soluções e estratégias. Essa dificuldade potencializa-se ainda mais quando se trata de lidar com dezenas de alunos com preconceitos, traumas, singularidades que requerem do docente não a comunicação de um conteúdo, mas sim que, alunos e professor, reflita sobre cada aspecto necessário para entender a pluralidade e incentivá-la. Esse resultado, pois, será sempre proporcional ao nível de esforço e capacidade de todos os envolvidos no processo de educação. Os resultados, sobrevivem por décadas, quiçá séculos.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. Editora Companhia das Letras, 2010.

BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em 03 de abril de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente:(as) simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**, v. 11, p. e020014-e020014, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/9036>. Acesso em 03 de abril de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade da Didática e do Estágio nas Licenciaturas em Tempos Neoliberais. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Para onde vai a didática?, 19., 2018, Salvador. **Anais...** Salvador, 03 a 06 set. 2018.



Capítulo 6
PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: PERSPECTIVAS
SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E DE CULTURA AFRO-
BRASILEIRA

Arthur Henrique Lux

PERIGOS DE UMA HISTÓRIA ÚNICA: PERSPECTIVAS SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA E DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Arthur Henrique Lux

Doutorando em História (UFPR). Mestre em História (UEL/PR) e membro do grupo de Estudos Interdisciplinares sobre a Contemporaneidade (CNPq). E-mail: arthurhlux@outlook.com

RESUMO

O presente artigo visa alimentar uma reflexão articulada entre os perigos identificados na transmissão/incorporação de uma “história única”, ensino de História escolar e do Ensino da Cultura Afro-brasileira e da História africana. Abordando algumas concepções da escritora nigeriana Chimamanda Adichie acerca dos estereótipos que a aceitação de uma “história singular” é capaz de produzir, dialogaremos com as perspectivas atuais da lei 10.639/03 e das pesquisas sobre ensino de História no Brasil, destacando como as “histórias plurais” devem ser alcançadas através das experiências individuais e coletivas vivenciadas em sala de aula por meio da construção de uma história plural.

Palavras-chave: Ensino da Cultura Afro-brasileira e da História da África; Ensino de História; Pluralidade histórica.

APRESENTAÇÃO

O presente artigo se constitui de reflexões que partem de um trabalho de campo, aliado a teoria, que objetificou verificar noções que alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de uma instituição privada de ensino, possuem acerca das temáticas da cultura e da história Africana e afro-brasileira. Por meio da análise de questionários de conhecimento prévio, buscamos indícios que permitam a compreensão de qual modelo de História africana e afro-brasileira são expressas, partindo da obrigatoriedade desse ensino imposto pela lei 10.639/03. O interesse pela presente pesquisa surgiu a partir da verificação de que as instituições privadas, em grande parte, utilizam materiais didáticos (apostilas) que não evidenciam de maneira tão explícita a questão da cultura-afro-brasileira²³.

²³ Em especial aqui destaco o livro da disciplina de História da POSITIVO, o qual era utilizado pelos alunos e pelo professor no Colégio selecionado para a pesquisa (2021).

Pensando sobre as problemáticas do ensino de História, buscamos o diálogo com importantes nomes nacionais de referência (como Bittencourt e Schmidt), além de pesquisadores internacionais, fundamentando as implicações e a necessidade da problematização do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO REFERÊNCIA: OLHARES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Há pouco mais de uma década as reflexões centradas no ensino de História escolar no Brasil têm apresentado importantes resultados e suscitado ainda mais indagações. As mudanças curriculares das últimas décadas, assim como novas perspectivas indicadas em trabalhos como os de Rüsen e Lee, tem contribuído para o debruçar de historiadores e pesquisadores sob o foco da educação histórica. Pensar não apenas quais conteúdos, mas como e de qual maneira problematizar a História no ambiente escolar a fim de despertar as múltiplas consciências históricas dos alunos, são ponderações estimuladas nessa nova ótica. E pensando na configuração da História ensinada nas escolas brasileiras, temos muito para (re)pensar.

Notoriamente o ensino de História no Brasil começa ser abordado enquanto objeto de preocupações e investigações a partir da década de 1970. Mais precisamente é nos anos finais da década de 80 do século XX que pesquisas e debates acontecem em níveis regionais e nacionais, buscando conceber uma nova proposta curricular adequada para a História ensinada nas escolas do Brasil pós-Ditadura Militar (SCHMIDT, 2012). As reformulações que ocorrem posteriormente, em níveis municipais e/ou estaduais, re-inserem a História nos currículos da educação básica propondo uma abordagem crítica dos conteúdos históricos e o reconhecimento dos alunos enquanto protagonistas do aprendizado.

Entretanto, não faz muito tempo que historiadores brasileiros passaram a pensar o ensino de História por meio de sua própria ótica epistemológica e científica. Ultrapassando os limites relacionados à didática geral ou a teorias genéricas de aprendizado, as teorias propostas por Rüsen em *“Razão Histórica”* chegam ao Brasil apenas no ano de 2001, traduzidas ao português pelo historiador Estevão de Rezende Martins. As obras *“Reconstrução do Passado”* (2007) e *“História Viva”* (2007) – traduzidas

posteriormente – complementam e fomentam ainda mais discussões em torno das dimensões teóricas da História e sua relação com a vida cotidiana dos indivíduos. Especialmente na primeira obra de sua trilogia que formata uma teoria da História, Rüsen vai apontar a possibilidade e a necessidade de pensarmos a didática da História pelo próprio viés científico da História, visto que o conhecimento produzido na academia não é isolado da sociedade. É a busca pela satisfação dos interesses da vida cotidiana das pessoas que intensifica a produção historiográfica, devendo retornar como função orientadora para a vida prática. (BAROM; CERRI, 2011; PINSKY, 2009)

Na concepção de Rüsen, os homens constroem uma “*consciência histórica*”, que é responsável pelo seu próprio reconhecimento em seu tempo histórico, orientando-o pela esfera de sua vida prática. Essa consciência histórica é definida como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 78). Cada indivíduo reflete, portanto, uma orientação prática a suas ações sustentada pelo conhecimento individual e/ou coletivo adquirido pelo aprendizado da História. Dessa forma

entende-se a consciência histórica como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo, sustentada reflectidamente pelo conhecimento da História. Distingue-se de uma simples resposta de senso comum às exigências práticas dessa mesma orientação temporal, baseada exclusivamente em sentimentos de pertença [...] (BARCA, 2007, p. 116)

A implementação da lei 10.639/03 que efetiva a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana já é realidade hoje, especialmente em alguns projetos, na prática de escolas em nível fundamental e médio. Entretanto sua aplicação prática na realidade nacional deixa a desejar, permitindo que os conteúdos curriculares relativos a este ensino sejam minimizados em sala de aula. Abordados por muitas vezes na “Semana da Consciência Negra”, as explanações acerca da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana tendem a ser tornar incompletas, ainda mais se considerarmos o sentido de relacionar as heranças marcantes e contributivas existentes na sociedade atual, visíveis muitas vezes no cotidiano e nos espaços das cidades. A percepção e valorização do “outro”, das “outras culturas” são, por vezes, menosprezadas quando tratadas nesta temática.

Mas como a História hoje tem sido problematizada e ensinada no ambiente escolar brasileiro? As reformulações curriculares, as práticas e as ações docentes têm efetivado a História enquanto ferramenta utilizável para a formação do pensamento crítico e reflexivo acerca do mundo em que vivemos? Qual, efetivamente, é a função visível da História na vida prática dos indivíduos inseridos no ambiente escolar? Como podemos contribuir para a formação individual dos alunos no sentido de valorar e compreender a História e Cultura Afro-brasileira e Africana? Quais são os conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca destes temas? É reconhecendo a parcialidade de nossa pesquisa e buscando refletir sobre essas questões e sobre a função prática e social da História escolar que faremos algumas considerações.

PESQUISA DE CAMPO: QUAIS NOÇÕES OS ALUNOS POSSUEM?

Enquanto pesquisa prática, propomos questionários para alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II de uma escola da rede particular de uma cidade do norte do Paraná²⁴, buscando compreender qual(is) visão(ões) os alunos tem e reproduzem acerca da cultura afro-brasileira e da história africana. Para preservar os estudantes resolvemos não destacar suas respostas individuais, optando por categorizá-las em grupos/padrões de resposta em uma esfera quantitativa. Foram selecionados 30 alunos para a aplicação do questionário, sendo 20 (vinte) deles do 8º ano e 10 (dez) do 9º ano. Sem a necessidade de uma identificação pessoal a pesquisa teve por intenção dar mais liberdade para os alunos, os quais de maneira dissertativa contribuíram para esta pesquisa.

Na questão metodológica de nossa pesquisa, tomamos como base os referenciais de Ausubel. Temos que compreender que existe uma grande relação entre o aluno e sua aprendizagem. Nesse sentido, Moreira (2012) faz referências aos estudos de Ausubel (1980, 2000) resumindo que

[...] o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Para ele, aprendizagem significa organização e integração do novo material na estrutura cognitiva. Como outros teóricos do cognitivismo, ele parte da premissa de que existe na mente do indivíduo uma estrutura na qual a organização e a integração se processam: é a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um indivíduo e sua organização, ou o conteúdo e a

²⁴ Por questões de ética em pesquisa que envolvem seres humanos, ainda mais em idade e perfil escolar, dados de identificação foram suprimidos.

organização de suas ideias, em uma determinada área de conhecimento. (AUSUBEL apud MOREIRA, 2012, p. 01)

Ainda segundo as perspectivas de Ausubel fizemos o uso de organizadores prévios, que são materiais introdutórios aplicados antes do material de aprendizagem em si²⁵ (MOREIRA, 2000, p. 02).

Esses organizadores prévios foram fundamentais em nossa pesquisa, pois a sua principal função foi

[...] de servir de ponte entre o que aprendiz já sabe e o que ele deveria saber a fim de que o novo material pudesse ser aprendido de forma significativa. Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas” (MOREIRA, 2000, p. 02).

As questões contempladas no questionário foram:

- O que, para você, significa cultura?
- O que você entende por cultura afro-brasileira?
- O que você sabe sobre a História da África?
- Você percebe traços da cultura africana ou afro-brasileira nos espaços da cidade onde você mora? Qual(is)?
- Qual a importância dos africanos para o desenvolvimento do Brasil?

Em relação a discorrerem sobre o significado de cultura:

- [06 de 30] alunos não souberam definir ou deixaram a questão em branco;
- [06 de 30] escreveram que são “as coisas (físicas) que os homens fazem”;
- [12 de 30] descreveram a cultura como “tudo que os homens desenvolvem, como construções, danças, música, etc.”;
- [08 de 30] descreveram a cultura como “a linguagem, o modo de se vestir ou modo de falar”.

Sobre a questão acerca da cultura afro-brasileira:

- [10 de 30] apontaram que “foram as coisas que os africanos fizeram ou deixaram no Brasil”;

²⁵ Nesse caso tomamos o “material de aprendizagem em si” como o real desenvolvimento de atividades que pluralizam a cultura afro-brasileira e africana relacionada aos reflexos visíveis e manifestados no cotidiano dos estudantes e nos espaços da cidade.

- [05 de 30] não souberam definir ou deixaram a questão em branco;
- [08 de 30] entendem a cultura afro-brasileira como “os restos que sobraram no Brasil daquilo que os africanos trouxeram da África”;
- [03 de 30] escreveram que foram “movimentos contra a escravidão que criaram uma cultura para os ex-escravizados africanos”;
- [04 de 30] entendem que cultura afro-brasileira é “tudo aquilo que existe tanto na África quanto no Brasil”.

Em relação a questão da História da África:

- [10 de 30] disseram saber apenas “que a África é um continente pobre do qual vieram pessoas para serem escravizadas no Brasil”;
- [05 de 30] escreveram que a “África é um lugar muito pobre, com países mal estruturados ou não desenvolvidos”.
- [09 de 30] indicaram que “não sabem nada história da África, a não ser que foi de lá que vieram os escravos”;
- [03 de 30] não souberam responder ou deixaram a questão em branco;
- [03 de 30] compreendem que “pouco sabem a respeito da História da África, mas que lembram que foi um continente muito explorado pelos Europeus e que passaram por importantes processos de descolonização”.

Quanto a presença de elementos culturais africanos ou afro-brasileiros na cidade e no cotidiano:

- [10 de 30] disseram “não reconhecer muita coisa, mas que se lembram da feijoada”;
- [05 de 30] não souberam responder ou deixaram a questão em branco;
- [08 de 30] disseram “que a capoeira é um dos exemplos mais reconhecidos dessa cultura”;
- [07 de 30] indicaram que essas culturas se refletem em “religiões africanas, candomblé, macumba e orixás”.

Em relação a contribuição dos africanos para o desenvolvimento do Brasil:

- [15 de 30] entendem que eles foram “muito importantes para o Brasil Colonial, devido a mão-de-obra escrava”;

- [05 de 30] entendem que “eles foram essenciais, já que a mão-de-obra indígena não daria conta do trabalho”;
- [03 de 30] não souberam responder ou deixaram a questão em branco;
- [05 de 30] apontaram que “eles foram muito importantes nos engenhos ou nas atividades que exigiriam grande esforço físico”;
- [02 de 30] indicaram que “a utilização da mão-de-obra escrava africana foi uma estratégia muito eficaz, já que os portugueses tinham que reduzir ao máximo os custos da colonização do Brasil ou aumentar os lucros”.

Os resultados indicados apontam, ainda que parcialmente, uma caracterização e generalização que a história e/ou cultura africana e afro-brasileira pré-conceituam dentro do ambiente escolar. A complexidade da questão da África e principalmente da cultura afro-brasileira não estão evidenciadas, em uma primeira instância, para estes alunos. Dessa forma muitos deles reproduzem uma narrativa de senso comum ou minimamente genérica acerca do tema em questão. O destaque do conteúdo pelo professor deve sempre se amparar na problematização, a qual deve sempre ser feita para (re)visitar em sala de aula a(s) História(s) que dialogam com a perspectiva de ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação básica. Caso esta prática não seja real e efetiva esbarraremos na tendência educativa de apenas reproduzir uma história inacabada e única, carregada de elementos (pre)conceituosos que estão e são fixados pela/na sociedade.

Em uma palestra proferida em um dos ciclos de apresentações promovido pela fundação *Technology, Entertainment and Design* (TED), a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie promoveu uma reflexão acerca do “perigo de uma história única”²⁶. Mediante o relato de suas experiências e das diferenças culturais que encontrou ao longo da vida, Adichie aponta a influência negativa dos estereótipos – visíveis e invisíveis – que permeiam os imaginários coletivos e individuais de determinados grupos sociais. A escritora constata a interferência de concepções difundidas em discursos homogeneizadores, suprimindo e discriminando as identidades e especificidades culturais, estabelecendo por consequência uma única, possível e verdadeira realidade sobre algo. Em sua visão, o conhecimento e a aceitação de uma única fonte de informação como correta promove uma empobrecida visão de mundo, que ajuda a sustentar

²⁶ O vídeo completo da palestra pode ser visualizado em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br Acesso em: 12 Mai. 2022.

preconceitos e a manter a idealização/inferiorização cultural. Nesse sentido, a receptividade passiva a uma *história única*²⁷ é algo extremamente perigoso e que deve ser problematizado.

Os relatos pessoais de Chimamanda fornecem alguns importantes elementos que destacam a incorporação, a exemplificação e o estranhamento que a história única é capaz de promover. Quando Adichie tinha seus oito anos, ficou perplexa ao descobrir que a família de um menino que trabalhava em sua casa produzia cestos de ráfia seca. Até aquele momento sua história única remetia ao garoto e sua família o sinônimo de pobreza. Não havia nenhuma possibilidade em sua cabeça de que os parentes daquele garoto eram capazes de produzir algo extremamente artesanal. A “pobreza” daquela família era a sua única história. Em outra história, a autora conta que já adulta foi aos Estados Unidos para cursar a universidade. Sua colega de quarto, americana, ficou abismada ao saber que o inglês também era a língua oficial da Nigéria e muito mais desapontada ao ouvir uma música de Mariah Carey em sua playlist, quando esperava algo mais “tribal”. Na concepção de sua colega, Adichie mereceria sentimentos de pena, sendo integrante de uma história única formada por catástrofes, miséria e pobreza sobre a África. O estranhamento evidente em relação às conexões entre as duas culturas permitem-nos visualizar essa faceta.

A imersão em determinada cultura (seja política, econômica, social, midiática, etc) é ponto significativo para a perpetuação de determinada história única. Nessa perspectiva, outro importante exemplo de Adichie faz menção a sua concepção dos mexicanos, quando já morava nos Estados Unidos. A cobertura da mídia americana colocava os mexicanos como sinônimos de imigração. Essas informações propagavam histórias onde mexicanos eram vistos sobrecarregando o sistema de saúde, entrando ilegalmente no país e sendo presos por tais atos. Um dia, passeando em Guadalajara, ela lembra de ter observado pessoas indo trabalhar, outras enrolando *tortillas* no mercado, algumas fumando, muitas sorrindo. O primeiro sentimento de surpresa logo foi tomado pela vergonha. Adichie aponta que estava tão imersa na visão midiática acerca dos mexicanos que apenas conseguia-os ver enquanto imigrantes abjetos. Ela havia caído em

²⁷ A autora utiliza o termo “*story*” que, ausente em tradução específica na língua portuguesa, se expressa melhor no sentido de “história ficcional”. Entretanto, a reflexão ensaiada pela autora permite-nos relacioná-lo com a História de caráter científico, no sentido em que essa reconhece a produção e a aprendizagem histórica por meio da problematização das múltiplas fontes e interpretações.

uma história única acerca dos mexicanos. Mas como se perpetua uma história única? Segundo suas indicações, a produção e a concepção de uma história única são validadas pela repetição de uma única coisa várias vezes, tornando aquela história a realidade/verdade sobre algo dentro uma narrativa.

CONSIDERAÇÕES (PRELIMINARES)

A História trilha diversos caminhos e é capaz de criar heróis e vilões. Compreender a potencialidade dessa ciência é um dos primeiros pontos para verificarmos que a História, seja ela qual, apresentada e narrada é feita de escolhas, recortes e exclusões. Talvez para os estudantes, pesquisadores e historiadores essa questão já esteja bem explorada, mas na realidade do cotidiano escolar ela é pouco articulada. Mais do que isso, são raras as abordagens mais críticas que relacionam a História como “uma construção”, relacionada por indivíduos, sociedades, culturas, mentalidades, intencionalidades e por vezes constantes, ecoadas durante toda a história da humanidade.

Espera-se que para um aprendizado escolar mais significativo o aluno consiga relacionar os conteúdos de História com a sua vida e a suas práticas cotidianas. E é essa dificuldade que encontramos facilmente encontramos na realidade da sala de aula. Para além da relação dos conteúdos com a sua própria vida, muitos alunos não conseguem se perceber como atuantes da História, pensando muitas vezes não fazerem parte dessa construção e das transformações sociais que ocorrem nos mais diversos níveis.

Enquanto estudantes e pesquisadores da História evidenciamos constantes debates acadêmico-científicos que visam alterar, ou ao menos compreender diagnosticamente, esse panorama. É perceptível que, ao não se sentirem parte da História, menores serão as reflexões e o avaliar crítico da ciência histórica em sala de aula. É necessário um diálogo entre o professor e os seus alunos na tentativa de minimizar essas dificuldades. Saber o que o seu aluno pensa, reflete e conhece a respeito da História, em qualquer nível, se mostra crucial para a superação dessa mentalidade.

Quando definimos o pontapé inicial da pesquisa, partimos do pressuposto da possibilidade real do diálogo escolar com as permanências cotidianas e reais da cultura afro-brasileira e/ou africana. Consideramos aqui o campo escolar²⁸ e a disciplina de

²⁸ Entenda-se aqui como a “vida e jornada escolar do aluno”, ou melhor, as diversas relações existentes dentro da comunidade escolar que fazem parte - por longa data - do cotidiano dos estudantes.

História como possíveis coadjuvantes no processo de reconhecimento do aluno como personagem e ator histórico. No sentido de direcionar a percepção de que os alunos fazem parte da História, creditamos que o valor da percepção dos reflexos visíveis da cultura afro-brasileira ou de raízes africanas, por ser mais próxima da realidade do aluno, podem ser os catalisadores desse processo perceptivo. É necessário que o aluno entenda que em seu cotidiano – e que em qualquer ação cotidiana – ele também está escrevendo a história. Portanto, enquanto professores, devemos utilizar o cotidiano dos alunos como objeto de estudo na escola, enxergando por meio de suas diversas possibilidades a história e as diversas transformações realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta de alienação e de fatos que não fazem parte da História (BITTENCOURT, 2004). Devemos deixar claro para nossos alunos que a história é feita por diversos sujeitos, inclusive eles próprios, os quais refletem no cotidiano ações históricas, as quais deixam e fixam marcas pelo tempo e espaço.

Com o presente instrumento de pesquisa pudemos perceber que existe uma grande lacuna entre as complexidades envolvidas pela história e cultura africana e afro-brasileira e o cotidiano e a aprendizagem dos alunos. Mesmo estando inseridos em uma cultura urbana que apresenta muitos elementos relacionados a temática, muitos alunos apresentam poucas ou inexistentes informações acerca dos traços afro-brasileiros ou africanos. Nesse aspecto os questionários de conhecimento prévio se mostraram de grande importância por evidenciar um forte processo de globalização: constitui-se uma construção escolar histórica voltada para as perspectivas eurocêntricas, deixando aspectos africanos ou afro-brasileiros muitos dispersos. Mesmo reconhecendo a existência manifestada da cultura afro-brasileira ou africana nas cidades, além de sua presença em currículos ou diretrizes, pouco sobre a temática é problematizado. É nesse sentido que devemos pensar enquanto professores em resgatar e problematizar o ensino da cultura afro-brasileira e da História da África de uma perspectiva diferente. Façamos uso das perspectivas de Halbwachs (1990), reconhecendo a existência de recortes construídos na história por determinados grupos, para que possamos alcançar nossa própria apresentação da história. Faz-se necessário, efetivamente, ensinar sobre uma África complexa e sobre uma cultura afro-brasileira tão valorosa quanto qualquer outra cultura.

Os perigos de uma História única podem ser enormes. O pensar e o refletir historicamente devem fazer parte da sala de aula e dos objetivos do professor e, além

disso, devem fazer parte da reflexão cotidiana e contínua desse aluno. É nesse sentido que devemos buscar uma alternativa que mostre aos jovens alunos as várias histórias possíveis, alcançando assim a percepção de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 115-126, 2007.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. **O Ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen**. Anais do Seminário de Pesquisa do PPE – Universidade Estadual de Maringá, 2011. p. 01-09.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e técnicas**. São Paulo, 2004.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1990.


LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, 2006.

MOREIRA, Marco António. **Aprendizagem significativa crítica**. 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2016.

PINSKY, Jaime (org.). **O ensino da história e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Brasília: UnB, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, Mai/ago. 2012.



Capítulo 7
O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS:
ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO
Silvia de Sousa Araújo Oliveira

O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS DISPOSITIVOS LEGAIS: ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

Silvia de Sousa Araújo Oliveira

Mestra em ensino e relações étnico raciais. Pedagoga e historiadora. Professora e coordenadora da Educação Básica.

O Brasil é considerado um país racista, desigual e excludente, conforme assegura o estudioso Carlos Antônio Costa Ribeiro (2009) em seu estudo sobre a desigualdade de oportunidades no país. A promoção das políticas voltadas para o enfrentamento da discriminação racial iniciou-se no país a partir dos anos 80, tendo como marco os anos entre 1988 e 2003, quando foram criadas secretarias, conselhos, coordenadorias, entre outros organismos voltados para a discussão de políticas públicas acerca da questão racial.

No contexto histórico dos dispositivos legais, entende-se que o governo brasileiro não promulgou legislações como as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 por benevolência, haja vista que as referidas leis são conquistas das lutas e pressões de diferentes movimentos políticos e sociais²⁹ e, portanto, foi uma resposta às demandas levantadas pelas populações negras e indígenas no sentido de promover políticas de ações afirmativas e de reparação, reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades.

Grupos empenhados em promover uma sociedade comprometida com as diversas perspectivas que nos formam, especialmente com a visão de mundo própria da cosmo-percepção africana. Valorização e reconhecimento da diversidade cultural permeada de valores éticos e estéticos oriundos de encontros entre culturas indígenas, africanas e europeias que perpassam toda a constituição sociocultural do nosso país (MACHADO; OLIVEIRA, 2019, p. 51).

²⁹ Importante leitura complementar sobre essa atuação dos Movimentos Sociais Negros no Brasil encontra-se na obra organizada por Alberti e Pereira (2007) constituindo um arauto dos depoimentos de lideranças reconhecidas do Movimento que evidenciam a trajetória de organização e luta do movimento em torno de questões sociais pertinentes a década supracitada.

Após um longo processo de lutas, negociações, discussões e pressões travadas pelos movimentos negro e indígena, além de entidades não-governamentais e pesquisadores, a temática da diversidade racial passou a ocupar um lugar importante na política nacional. A título de contextualização, vale lembrar a criação em 1966 da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), com o intuito de soerguer um novo mundo após-guerra, sublinhando a urgência em negar os preceitos racistas que alimentaram as correntes ideológicas do Nazismo. Nesse período, o Brasil passou a ser signatário de vários tratados e Convenções Internacionais voltados para a eliminação da discriminação racial: Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1968), a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1968) e a Convenção III da OIT sobre a discriminação no emprego e na profissão. Os documentos citados são Tratados de Direitos Humanos, instrumentos globais de proteção dos direitos, a partir dos quais se consolidou um sistema normativo internacional como aparato especial de proteção às pessoas, cujo principal objetivo era a eliminação da discriminação racial em todas as suas formas, combatendo doutrinas e práticas racistas.

Nessa direção, em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, Lei Federal Suprema do Brasil, que em resposta aos movimentos internos de luta pelos direitos sociais, e também a partir das pressões exercidas pelos movimentos internacionais de combate ao racismo demarcaram-se os referenciais contra todo o tipo de discriminação, preconizando a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem comum. Ela apresenta em seu texto a educação como um direito³⁰ de todos (art. 205), reforça os princípios de igualdade e padrões de qualidade para todos³¹ (art. 206) e postula a necessidade da valorização da diversidade cultural³² (art. 210): “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, art. 210).

³⁰ Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp Acesso em: 19 nov. 2017.

³¹ Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_206_.asp Acesso em: 19 nov. 2017.

³² Texto disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_210_.asp Acesso em: 19 nov. 2017.

A Constituição Federal de 1988 (CF 1988) aponta, em seu texto, a preocupação com a inclusão dos estudos africanos e da diversidade na educação quando em seu art. 242³³ §1º previu como conteúdo obrigatório em todos os níveis de ensino, das “contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988), embora não tenha se preocupado em detalhar ou definir currículos escolares. Nilma Lino Gomes (2012) corrobora que foi mediante a repercussão paulatina para a aprovação dessa legislação que os avanços foram impulsionados na requerida efetivação dos direitos sociais educacionais e no reconhecimento da premência de superar os sentidos imaginários, as representações sociais oblíquas, bem como os discursos e as práticas racistas na educação escolar. Isso obrigou o plano estatal a construir uma política educacional que promovesse a diversidade contrapondo-se então ao racismo e seus sustentáculos consequenciais, e previsse mudanças no âmbito da política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. Esse processo culminou na promulgação da Lei n.º 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, onde são redefinidos papéis e responsabilidades dos Sistemas de Ensino e os conteúdos curriculares, conferindo maior autonomia pedagógica às escolas.

Em consonância com os princípios de igualdade e respeito à diversidade, em 1997, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – documento pedagógico nacional que incorporou a temática étnico-racial como tema transversal, evidenciando diferenças culturais e raciais, integrando-as ao currículo ainda que continuassem a existir diversas lacunas em relação ao trato do ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica. Antonella Maria Tassinari e Isabel Gobbi (2009) entendem que os PCN's são direcionados no sentido de orientar os educadores para propiciar a reiteração necessária no Ensino Fundamental da inclusão dos saberes indígenas de forma transversal e que contemplem as diversas disciplinas do currículo escolar porquanto esse é o caminho para a valorização das contribuições dos povos africanos e indígenas para a pluralidade sociocultural brasileira.

33

Texto

disponível

em:

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_242_.asp Acesso em: 19 nov. 2017.

A discussão sobre a adoção de políticas de ações afirmativas se deu de uma forma mais consistente a partir da participação do Brasil na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no ano de 2001, em Durban, África do Sul. A partir dessa ocasião os debates públicos se tornaram mais evidentes no âmbito nacional. Estabeleceu-se, assim, o Comitê Nacional paritário que passou a monitorar e exigir que medidas reparatórias fossem implementadas. Na conferência de Durban também foi discutida a urgência em se incluir a história da contribuição dos povos africanos e afrodescendentes no currículo escolar, e, nesse movimento de críticas e reivindicações, a política educacional igualitária ganhou contornos mais amplos diante das alterações impressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) que, em 2003, sofreu a sua primeira alteração prescrita pela Lei n.º 10.639, acrescentando-lhe os seguintes artigos: 26-A, tornando obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino e o 79-B, instituindo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. Em 2008, o art. 26-A sofreu nova alteração pautada pela Lei n.º 11.645, passando a incluir o estudo da história afro-brasileira e indígena no currículo oficial da rede de ensino: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008, art. 26-A, LDBEN 9.394/96).

Textualmente, a legislação é bastante sucinta quando se refere ao estudo da história e da cultura dos negros e indígenas, mas documentos orientadores foram divulgados com a intenção de apontar caminhos para a implementação da lei nas ações educativas, em todas as etapas da Educação Básica. Assim, com vistas a regulamentar o tratamento da temática nas ações dos sistemas de ensino, em 2004 foi emitido o Parecer do Conselho Nacional de Educação contendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. O Parecer

propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, CNE/CP 003/2004, p. 10).

O documento que embasa o texto da lei traz as orientações para o tratamento da temática racial nas escolas é apresentado em forma de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, onde são expressos como princípios da lei: “a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminação” (DCNERER, 2004, p. 02). Os referenciais são apresentados como alternativa de aplicabilidade da lei, alertando que é fundamental fazer com que o assunto não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas, demandando, inclusive, a sua inserção na Educação Infantil e Superior.

Estudiosos como o autor Edson Silva (2012) que versa sobre os questionamentos ligados ao ato de lecionar a cultura, o *modus vivendi* e toda riqueza e soberania dos povos indígenas – principalmente por eles serem os primeiros autóctones e verdadeiros donos da Terra *Brasilis* – quando uma imensurável parcela dos docentes da Educação Básica é leiga no que tange à população indígena do nosso país. Da visão do estudioso emerge a indagação:

Como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? Essas e outras questões permeadas de desinformações, equívocos, ignorância generalizada e, portanto, preconceitos contra ‘os índios’ são grandes desafios para o ensino da história indígena e para as reflexões sobre esse tema (SILVA, 2012, p. 214, grifo do autor).

No que diz respeito às crianças negras, ainda indubitavelmente marginalizadas, nota-se que há um longo caminho a ser trilhado pelos intramuros do ambiente educacional para que haja acolhimento propício das mesmas. Nas pesquisas empíricas efetivadas por Eliane Cavalleiro (2006) depara-se com um cenário em que a escola, contraditoriamente ao léxico “acolhedor”, retumba como um ambiente hostil e inóspito para os estudantes afrodescendentes. Segundo a autora,

um olhar superficial sobre o cotidiano escolar dá margem à compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças; negros e brancos. Entretanto, esse aspecto positivo torna-se contraditório à medida que não são encontrados no espaço de convivência das crianças cartazes, fotos ou livros infantis que expressem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2006, p. 145).

O que se observa é que apesar da legislação vigente e de todas as orientações curriculares, o cotidiano escolar continua permeado por práticas racistas,

preconceituosas e discriminatórias que resultam na fragilização da identidade da criança negra. Cavalleiro (2005) destaca que, na maioria das vezes, os sujeitos descendentes dessas culturas são representados de forma pejorativa nos diferentes espaços escolares, privilegiando a representação positiva de pessoas brancas em detrimento delas. Isso mostra o quanto ainda estamos aquém da implementação da legislação voltada à promoção de uma consciência política e histórica da diversidade, ao fortalecimento das identidades étnicas e do combate ao racismo e das diferentes formas de discriminação.

A inclusão do ensino da História da África e Educação das Relações Étnico-Raciais preconizada pelas Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 surgiu a partir da necessidade de considerar/transformar as realidades de desigualdade e a trajetória de exclusão vivenciadas pelos afro-brasileiros e indígenas ao longo da História do Brasil, bem como o processo de exclusão histórica da infância negra e indígena. É oportuno frisar que a Unesco e o próprio MEC disponibilizam materiais sobre as temáticas indígena e negra dentre outros inúmeros materiais especializados, a exemplo da coleção Educação para Todos elaborada sob a direção da Coordenação-Geral de Diversidade e Inclusão Educacional. Além disso, diversas iniciativas foram tomadas a fim de promover a (re)aprendizagem sobre a igualdade racial, a exemplo da criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secad), da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) entre outras ações que indicavam a importância que o tema da diversidade étnico-racial assumiu na área de política social, principalmente durante o Governo Lula. No entanto, o que se coloca em questão é saber se as iniciativas governamentais têm se constituído como molas propulsoras proficientes num contexto em que não há uma construção uníssona desses processos nas instituições educacionais.

Partindo do viés das relações raciais no Brasil, vários estudiosos analisaram a importância histórica dos dispositivos legais que implicaram o ensino das relações étnico-raciais, apontando o ineditismo desse instrumento no continente das Américas. Para Carlos Moore, a importância da questão é exposta da seguinte maneira:

se aplicada com o requerido vigor e rigor, essa medida poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. A implementação dessa Lei pioneira abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população que conforma hoje a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia (MOORE, 2007, p. 27).

Tal preceito é a base para o entendimento da recepção das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 que propõem trazer um cenário do ensino de História com uma série de temáticas sensíveis e controversas pautada por assíduos movimentos sociais organizados que lutaram para que houvesse a mitigação do racismo, reivindicando a cada ser menosprezado o direito inalienável e intransferível da equidade na relação com suas histórias e memórias. Assim, entende-se que somente dessa forma será compreendida como um imperativo moral que ultrapasse os limites do conhecimento científico e do conhecimento escolar, uma vez que “as aplicações e implicações dessas Leis possivelmente serão suscetíveis de muitos estudos e debates por um longo período de tempo, justapondo variadas posições” (MEINERZ, 2017, p. 63).

O que ainda é visível nos espaços educacionais infantis é a renitente incidência da reprodução de práticas discriminatórias que afetam tanto crianças afrodescendentes quanto indígenas. Dessa forma, cabe fomentar uma profunda reflexão sobre as possibilidades de diálogos, de interações e de construção de identidade nas práticas educativas da Educação Infantil, sendo fundamental entender como as relações estabelecidas nesta fase inicial da vida escolar podem contribuir para a manutenção do preconceito, do racismo e das relações de desigualdade que sempre permearam as experiências vividas dentro e fora da escola. Compreender essas relações é um passo inicial para a construção de um projeto voltado a uma educação antirracista, multiétnica e promotora de igualdade entre os sujeitos. Acerca das discussões abrangidas, Cavalleiro assevera que:

ainda há muita resistência às temáticas, invisibilidade de atitudes preconceituosas, “silenciamento” e perpetuação de práticas e concepções racistas e discriminatórias. O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e discriminação no interior da escola (CAVALLEIRO, 2006, p. 98, grifo da autora).

O cotidiano escolar é permeado por ações racistas, preconceituosas e discriminatórias que resultam na fragilização da identidade das crianças não brancas, principalmente das crianças negras. Na maioria das vezes, esses sujeitos são representados de forma pejorativa, privilegiando a representação positiva de pessoas brancas em detrimento das negras (CAVALLEIRO, 2006).

Em consonância com a autora, o que acontece nas escolas é uma relação dialógica, excludente e antagônica: de um lado crianças negras e indígenas menosprezadas e

excluídas por causa da cor de sua pele e por suas características físicas e, do outro, crianças brancas blindadas e supervalorizadas pelo eurocentrismo predominante no âmbito escolar. Os efeitos dessas práticas refletem tanto nas crianças brancas que passam a assumir a ideia de hierarquia e superioridade racial quanto nas negras, que, sem possibilidades de estabelecer diálogos sobre as questões que lhe afligem, acabam por calar-se e negar o seu pertencimento racial (CAVALLEIRO, 2006).

No caso da criança negra é preciso considerar o processo histórico de dominação e subjugação a que o povo negro foi submetido desde o Período Colonial, as formas com que suas diferenças culturais foram desprezadas, desrespeitadas e marginalizadas na história oficial, contribuindo para a construção e manutenção dos estereótipos que inferiorizam os negros e a sua cultura, os quais ainda hoje são veiculados pela mídia, reforçados nas escolas e até mesmo pelas famílias; todos esses fatores resultam numa baixa autoestima e não aceitação das suas características fenotípicas e, ao assumir a imagem negativa e inferiorizada, o indivíduo tende a não se estimar e tomar sobre si a vivência imaginária de uma vida imputada pela sociedade da branquitude. Desse modo, adequar-se ao que lhe disseram ser aceitável, comunga os valores, as crenças e os padrões alheios tidos como bons e perfeitos para toda a sociedade, mas que não são verdadeiramente os seus. Trata-se de um processo de alienação de si e dos seus valores. Como Franz Fanon identificou que esse é o contexto apresentado para o negro, “quanto mais [ele] rejeitar sua negritão, seu mato, mais branco será” (FANON, 2008, p. 34).

Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva aludem, com muita propriedade, a questão do papel do educador e os entraves intrínsecos que ele carrega em si sobre o negro e o índio:

Vale ressaltar, que os educadores que se encontram no exercício de sua profissão sentem dificuldades perante certas situações de preconceito, isso se deve ao processo de assimilação de uma ideologia superior, imposta no âmbito escolar, já que quando eram educados, foram ensinados a perceber a vida do negro a partir da sua vinda ao Brasil para argamassar a economia de seus senhores mediante um trabalho duro e árduo (GONÇALVES; SILVA, 2012, p. 01).

Trata-se de uma experiência sistemática que retroprojeta nas crianças a imagem do branco europeu como a única referência positiva (SILVA, 2008). Assim, a escola reproduz as representações negativas do afrodescendente e do índio, e as positivas do branco, alimentando o racismo, o preconceito e a ideia de inferioridade e superioridade

raciais. Tais experiências são reflexos das relações estabelecidas na sociedade que reproduzem práticas discriminatórias.

Contudo, as práticas educativas desenvolvidas nas instituições de Educação Infantil também podem representar possibilidades de construção de uma relação positiva da criança com o próprio corpo, com o outro e com o grupo étnico ao qual pertence, uma educação voltada para o respeito e a valorização de todos os tipos físicos presentes nas escolas, quer seja branco, negro, indígena ou asiático.

Logo, se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades aprenderá a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprenderem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a serem valorizados os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (SILVA JUNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012, p. 22).

Para tanto, é fundamental que seja reconhecida como espaço privilegiado, gerador de valores e concepções que orientarão as subjetividades dos sujeitos e a constituição das suas identidades e, além disso, que os profissionais atuantes nessa etapa compreendam a complexidade que envolve esse processo de constituição da identidade da criança, lidando de maneira sensível e positiva frente à diversidade em que constrói, reconstrói, afirma para evitar eco no genocídio e consolidar identidades em contextos favoráveis à negação da ancestralidade e das matrizes culturais historicamente subalternizadas.

O ensino das relações étnico-raciais requer uma mudança de práticas e representações, visando construir saberes e desconstruir estereótipos em relação aos negros e indígenas, colocando em evidência a herança cultural desses povos que influenciaram as maneiras de sentir, pensar e agir, bem como contribuíram para a constituição da nossa identidade cultural. Propõe uma escola onde cada aluno se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade se consubstanciem não como uma lista de conteúdos, mas como meios que conduzam ao conhecimento, compreensão e respeito dentro de uma sociedade mais justa e solidária. As prescrições expressas na legislação e nos documentos orientadores só farão sentido se resultarem em práticas efetivas, voltadas para a promoção da igualdade, partindo do reconhecimento das diferenças e da valorização da diversidade, das características fenotípicas de todos os grupos étnicos, contribuindo para a construção da identidade das crianças, independentemente do seu pertencimento racial.

Como lidar com a questão racial na escola? Como lutar contra o racismo velado nos estabelecimentos escolares? E como propor práticas pedagógicas para acabar com os

padrões de discurso dominante no espaço escolar? Nilma Lino Gomes alinha algumas indagações e questões ainda conturbadas e incidentes dentro do espaço escolar:

Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos de formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes em conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano [...] se constitui [...] de diferenças, identidades, emoções, representações, valores [...] (GOMES, 2005, p. 154).

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos currículos da Educação Básica trata-se de importante conquista da luta do povo negro e indígena com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com essa medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos que se repetem há cinco séculos sobre sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena não se restringe a esses estratos da população. Ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que estes devem educar-se como cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação verdadeiramente democrática.

Para Carla Beatriz Meinerz (2017), a escola como espaço público e social certamente abriga constantes conflitos ante o enfrentamento das práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas. A diferenciação étnico-racial é tão imperiosa no processo histórico brasileiro que somente pela atuação de movimentos de afirmação identitária se deu a necessidade de reparação histórica mediante as leis e os recentes avanços alcançados.

Por isso, o tema da educação das relações étnico-raciais é fundamental. Se pensarmos que os preconceitos se materializam através de atos discriminatórios e que são aprendidos nos processos de socialização, onde a escola tem papel fundamental, devemos tratar com vigor essas temáticas na educação formal (MEINERZ, 2017, p. 67).

Apesar dos distanciamentos entre o prescrito e o vivido, a prescrição normativa possibilitou o início de mudanças significativas no legado de discriminação, exclusão e silenciamento vivenciados por pessoas negras e indígenas. Ou ao menos serviu para ampliar a percepção histórico-cultural dos povos negros e indígenas, tanto no âmbito da Educação Básica quanto nos meios acadêmicos, apresentando inquietações e

questionamentos sobre como e o quê ensinar a respeito da história e da cultura desses povos. Isso não é qualquer coisa, e tem um peso histórico considerável. Principalmente para grupos tão discriminados e marginalizados, inclusive pela própria educação pautada por anos nos padrões europeus e de uma sociedade etnocêntrica, capitalista e racista.

É importante considerar que a existência do texto legal só se constituirá como verdadeiro direito para todos, à medida que as instituições de ensino construam práticas concretas e inclusivas que não discriminem nem permitam discriminar qualquer grupo social, principalmente aqueles já marcados pelo processo histórico de exclusão e discriminação (GOMES, 2001). Implementar uma legislação tão importante para a valorização da diversidade e promoção da igualdade racial na ação educativa é um processo bastante complexo, considerando que a prática educativa é permeada por fatores locais e valores pessoais, expectativas muitas vezes contraditórias, e até mesmo de resistência. Assim sendo, para compreender os impactos, as dificuldades, os avanços e os limites tanto em termos opinativos sobre o desenvolvimento da política antirracista na educação mediante a implementação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/08 quanto pelos parâmetros dados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, é imprescindível realizar análise das práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas, além de ouvir os principais sujeitos desse processo: docentes e discentes.

Por isso é fundamental que os debates, as lutas e as pressões não cessem das pautas dos movimentos sociais por uma política antirracista que inclua, de fato, todos os sujeitos, independentemente do pertencimento racial de maneira que a legislação voltada para o ensino das relações étnico-raciais não seja apenas mais uma “letra morta” no conjunto jurídico brasileiro (SANTOS, 2008). Isso se torna imprescindível na atual conjuntura brasileira: um governo que não se interessa pela promoção das ações afirmativas e que, ao contrário, retira os direitos tão arduamente conquistados. Em síntese, consideramos que as conquistas alcançadas até o momento precisam ser resguardadas, sendo necessário um esforço constante de todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e um compromisso político com essa luta não apenas por direitos, mas por relações sociais mais justas para todos.

REFERÊNCIAS

- BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 set. 2019.
- _____. Ministério da Educação/Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. **Lei 10.639/03**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP 3/2004, RESOLUÇÃO N.º 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF, junho/2004.
- _____. Presidência da República/Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 9 de jan. 2003. 182.º da Independência e 115.º da República.
- _____. Câmara dos Deputados. LDBEN: **Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394 de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília, DF, A Secretaria, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª série) v.5. 3. ed. Brasília/DF: A Secretaria, 2002.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20**. Brasília, DF: 11 de novembro de 2009.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Resolução CNE/CEB n.º 05**. Brasília, DF: 17 de dezembro de 2009.
- _____. 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. **Parecer 03/2004**, de 10 de março, do Conselho Pleno do CNE, aprovando o projeto de resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Brasília, DF: outubro de 2004. 37 p.

- CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo negro edições: 2001
- _____. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola**. Racismo, preconceito discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora EduFba, 2008.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan/jun. 2003.
- _____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- _____. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- _____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011.
- _____. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, Unesco, 2012.
- GONÇALVES; SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXX, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.
- MOORE, C. **Racismo & sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- MEINERZ, C. B. Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184>. Acesso em: 16 jun. 2019.
- OLIVEIRA, R.; SOUZA, F. **Educação e relações étnico-raciais**. Ilhéus: Editus, 2012.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN's). **Pluralidade cultural e orientação sexual**. Ministério da Educação: 2001.

RIBEIRO, C. A. C. **Desigualdades de oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

SANTOS, A. S. Resistências culturais como estratégias de defesa da identidade. **Anais do IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura - ENECULT**, Salvador: UFBA, 2008.

SILVA JR, H.; BENTO, M. A.; CARVALHO, S. P. de. **Educação infantil e práticas promotoras igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: Instituto Avisa Lá Formação continuada de educadores, 2012.

SILVA, E. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>. Acesso em: 07 jul. 2019.

The background of the page is a watercolor-style wash. It features soft, blended areas of light blue and pale yellow, with some darker, more saturated patches of the same colors. The overall effect is a gentle, artistic texture. The word "AUTORES" is centered in the middle of the page in a dark blue, serif font.

AUTORES

Abraão Danziger de Matos

É servidor público, nascido em Santos/SP, formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University e doutorando em Ciências Empresarias e Sociais pela UCES. E-mail: estudentegc@gmail.com.

Arthur Henrique Lux

Mestre em História (UEL/PR); Doutorando em História (UFPR); Licenciado em História (UEL/PR) e Pedagogia (Faculdade Pitágoras). Contato: arthurhlux@outlook.com

Francisca Carla da Silva

Professora do Ensino Fundamental II, graduanda do curso de Letras: Port./Ing. do Centro Universitário FAM, carlasilvaer@gmail.com

Lilian Toyota

Professora titular no Centro Universitário FAM. Mestre em Letras – UNIFESP. Membro do Coletivo Egbê Aiyê. Filha de santo de Mãe Tathy de Oyá, da comunidade de terreiro de Umbanda CUSLE. Membro COMPIR de Mairiporã. liliantoyota@gmail.com

Maria da Gloria Tavares de Lima

Acadêmica do 4º Período do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Unopar/Pitágoras (Rio Branco-Acre). Servidora Temporária da Prefeitura Municipal de Rio Branco-Acre. E-mail: gloria.ttavares.ac@gmail.com. Ocird: <https://orcid.org/0000-0003-2187-0999>.

Samuel de Almeida Mendes

Assistente Social no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica – NAIA da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa; Chefe do Departamento de Inclusão Acadêmica do NAIA; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Direitos Sociais e Políticas Públicas Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas (GEPP).

Silvia de Sousa Araújo Oliveira

Mestra em ensino e relações étnico raciais. Pedagoga e historiadora. Professora e coordenadora da Educação Básica.

Thiago da Silva Pires

É músico, professor e pesquisador. Possui intensa atuação na educação musical através de entidades do terceiro setor, instituições públicas e privadas, da educação infantil à educação de jovens. Como músico possui sua trajetória marcada pela participação em blocos responsáveis pelo resgate do carnaval de rua na cidade do Rio de Janeiro como Cordão do Boitató, Bloco Céu na Terra e grupos de sopros como a Orquestra de Sopros da Pró-arte e Fanfarrada. Como compositor se destacam os trabalhos Sotaques Thiago Pires (2019) e Sacidoremi (2017) esse último fruto de seu trabalho de professor de música em turmas de educação infantil. Ainda na cultura popular Thiago Pires escreve conteúdos relacionados à genuína bebida brasileira, a cachaça, desde 2010.

Vitor da Trindade

Herdeiro cultural da família Trindade iniciou aos 12 anos como músico e dançarino do Teatro Popular Brasileiro, em Embu das Artes, sob a direção de seu avô Solano Trindade. É filho da folclorista e pintora Raquel Trindade tendo se apresentado como professor, músico e artista em quatro continentes: Américas, Europa, Ásia e África. Possui sete discos gravados: Ayrá Otá Vitor da Trindade e Carlos Caçapava (Dabliu Discos 2000, São Paulo), Revista do Samba (Traumtom Rekords 2001, Alemanha), Outras Bossas (Traumtom Rekords, 2003, Alemanha), Revista Bixiga Oficina do Samba (Atração Discos, 2005, São Paulo), Hortensia du Samba (Le Disques Bien, França, 2011), Samba do Revista (Tratore Discos, 2011, São Paulo), Ossé, Vitor da Trindade (2015, São Paulo). É autor do livro Oganilu, O Caminho do Alabê (Independente, 2019, São Paulo). Reside em Embu das Artes há cinquenta e três anos de onde recebeu o título de Cidadão Embuense pela Câmara de Vereadores da Estância Turística de Embu das Artes (2018), por serviços culturais prestados nesta cidade.

ISBN 978-658997665-3



9

786589

976653



Editora
MultiAtual