



Organização
Jefferson Olivatto da Silva
Eliane Cleide da Silva Czernisz

POLÍTICAS E PROCESSOS **PSICOEDUCACIONAIS** **SOBRE A EDUCAÇÃO** **INTERCULTURAL**



Organização
Jefferson Olivatto da Silva
Eliane Cleide da Silva Czernisz

POLÍTICAS E PROCESSOS PSICOEDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Jefferson Olivatto da Silva

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão Ortográfica: Dejair Dionisio

Revisão Técnica: Jefferson Olivatto da Silva

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)

S586p Silva, Jefferson Olivatto da
Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural - Volume 2 / Jefferson Olivatto da Silva; Eliane Cleide da Silva Czernisz (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 104 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-70-7

DOI: 10.5281/zenodo.7126218

1. Políticas. 2. Processos Psicoeducacionais. 3. Educação Intercultural.
4. Novas Práticas Inclusivas. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Título.

CDD: 370.154

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/2022/10/psicoeducacionais-2.html>



AUTORES

**CLAUDIA MARIA DE SOUSA DE LIMA
DIOMARA RÉNHRÁ LOURENÇO MATHIAS
FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
JEAN CLAUDIO SALES NOMINATO
JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA
KEILA DE OLIVEIRA
LAÍS NEGRÃO DE SOUZA
LUCICLEIA KRIK ATAMANCZUK
MARIA NILSE FAVATO
MILENA BLONSKI SAMPAIO
MÔNICA MATOS BARBOSA
MURIEL LUVISON NUNES DA SILVA
MURILO HAS
PABLO JONATHAN PRADO
THAIS R.C. MAAS
VIVIANE DE LARA
ZILMARA ELAINE DANTE**

Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação
Intercultural
Vol. II

Organizadores

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Jefferson Olivatto da Silva

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	8
Eliane Cleide da Silva Czernisz e Jefferson Olivatto da Silva	
Capítulo 1	
O RACISMO NO ENSINO SUPERIOR PELA INTERFACE ENTRE ANTRPOLOGIA DA EDUCAÇÃO E NEUROPSICOLOGIA.....	11
Jefferson Olivatto da Silva	
Capítulo 2	
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A ETNOCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO INDÍGENA.....	26
Lucicleia Krik Atamanczuk, Diomara Rénhrá Lourenço Mathias e Fernando Henrique Cardoso	
Capítulo 3	
DECOLONIZAR O SABER: EPISTEMOLOGIAS A PARTIR DO OUTRO LADO DA LINHA.....	40
Mônica Matos Barbosa Thais R.C. Maas Viviane de Lara	
Capítulo 4	
A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO POLÍTICO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL INDÍGENA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES.....	51
Jean Claudio Sales Nominato e Murilo Has	
Capítulo 5	
EDUCAÇÃO PARA INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO.....	64
Maria Nilse Favato e Zilmara Elaine Dante	
Capítulo 6	
O MOVIMENTO NEGRO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: UM OLHAR PARA LEI N.10639/2003.....	76
Claudia Maria de Sousa de Lima, Laís Negrão de Souza e Muriel Luvison Nunes da Silva	
Capítulo 7	
CONHECIMENTO PODEROSO NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA.....	86
Keila de Oliveira, Milena Blonski Sampaio e Pablo Jonathan Prado	
AUTORES.....	97
ORGANIZADORES.....	102

PREFÁCIO

A presente Coletânea tem origem em reflexões e discussões desenvolvidas por estudantes de Pós-graduação Mestrado e Doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, Guarapuava/Pr e da UEL, Londrina/Pr, na Disciplina Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural.

Contempla a importância e imprescindibilidade da discussão das políticas educacionais internacionais e brasileiras para uma educação intercultural nos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerando que os pós-graduandos são professores e pesquisadores que atuam na Educação Básica e Superior. Fortalece a discussão e implementação da política de Educação das Relações Étnicorraciais nas Instituições Escolares, um assunto que deve estar presente na formação dos estudantes da educação básica até a pós-graduação. A proposta dessa obra é de reflexão sobre o tema, por compreendermos ser esse um caminho para desenvolver novas ações e proposições que alarguem a prática pedagógica de professores, que lidam constantemente com os problemas decorrentes do racismo, da discriminação, do tratamento desigual de estudantes, de culturas, de povos.

A Coletânea está organizada em dois volumes. Este é o volume II e apresenta 6 capítulos que se debruçam sobre o diálogo para uma educação que vise a interculturalidade e os direitos humanos tendo em vista experiências internacionais e nacionais. Assim, os capítulos procuram articular esses dois eixos, analisando e interpretando as políticas internacionais da UNESCO pelo contraponto do Movimento Negro e do Movimento Indígena como protagonistas de uma pedagogia afirmativa e antirracista, e que pela obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008 a educação escolar ainda precisa avançar em novas práticas mais inclusivas e dialogadas.

Iniciamos essa coletânea com o capítulo “O racismo no ensino superior pela interface entre antropologia da educação e neuropsicologia”, de Jefferson Olivatto da Silva, que objetiva refletir sobre o processo educativo das universidades que reproduzem condicionantes racistas como um ambiente que possui condições cognitivas e emocionais de superação. Para tanto, considerando o racismo como uma violência social ele se reproduz no cotidiano escolar das universidades. Dessa forma, por meio da interface entre Antropologia da Educação e Neuropsicologia interpreta as condições do cotidiano universitário que promovem o racismo, que diante de

affordances e da plasticidade cerebral dependente da experiência é possível vislumbrar novos caminhos pedagógicos, rompendo com práticas racistas e instituindo caminhos acolhedores para a experiência escolar de estudantes negros e indígenas.

A perspectiva intercultural é tratada por Lucicleia Krik Atamanczuk, Diomara Rénhrá Lourenço Mathias e Fernando Henrique Cardoso, no capítulo “Desafios da educação intercultural: a etnociência e a educação do surdo no contexto indígena em desafios da educação intercultural: a etnociência e a educação do surdo no contexto indígena”, através de um levantamento bibliográfico são trazidas inicialmente um conjunto de leis que buscam garantir o direito à educação indígena, considerando o respeito à liberdade e especificidades políticas, sociais e culturais destas comunidades. Os autores enfatizam a importância desse desafio para que haja a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Com o intuito de descolonizar o saber a partir do diálogo entre Boaventura de Souza Santos (2010), Catherine Walsh (2017), Walter D. Mignolo (2017) e Daniel Mato (2012), Mônica Matos Barbosa, Thais R.C. Maas e Viviane de Lara, apresentam o capítulo “Decolonizar o saber: epistemologias a partir do outro lado da linha” para discutir as diferentes epistemes em nossa sociedade, já que há a sobreposição de único tipo de conhecimento verdadeiro e eficaz, subjugando todos os outros saberes como inexistentes e/ou inferiores.

Também preocupados com a educação escolar indígena, Jean Claudio Sales Nominato e Murilo Has escrevem em “A formação social do sujeito político e a educação escolar intercultural indígena: aproximações e possibilidades”, outros olhares dessa construção por meio da educação, especificamente no que tange aos pressupostos da educação escolar e intercultural indígena, em seu movimento e protagonismo. Os autores concluem que a educação em suas diferentes modalidades e especificidades pode possibilitar a formação do ser social em uma esfera política e cultural, mas, para isso, deve levar em consideração a dialética entre indivíduo e a totalidade social.

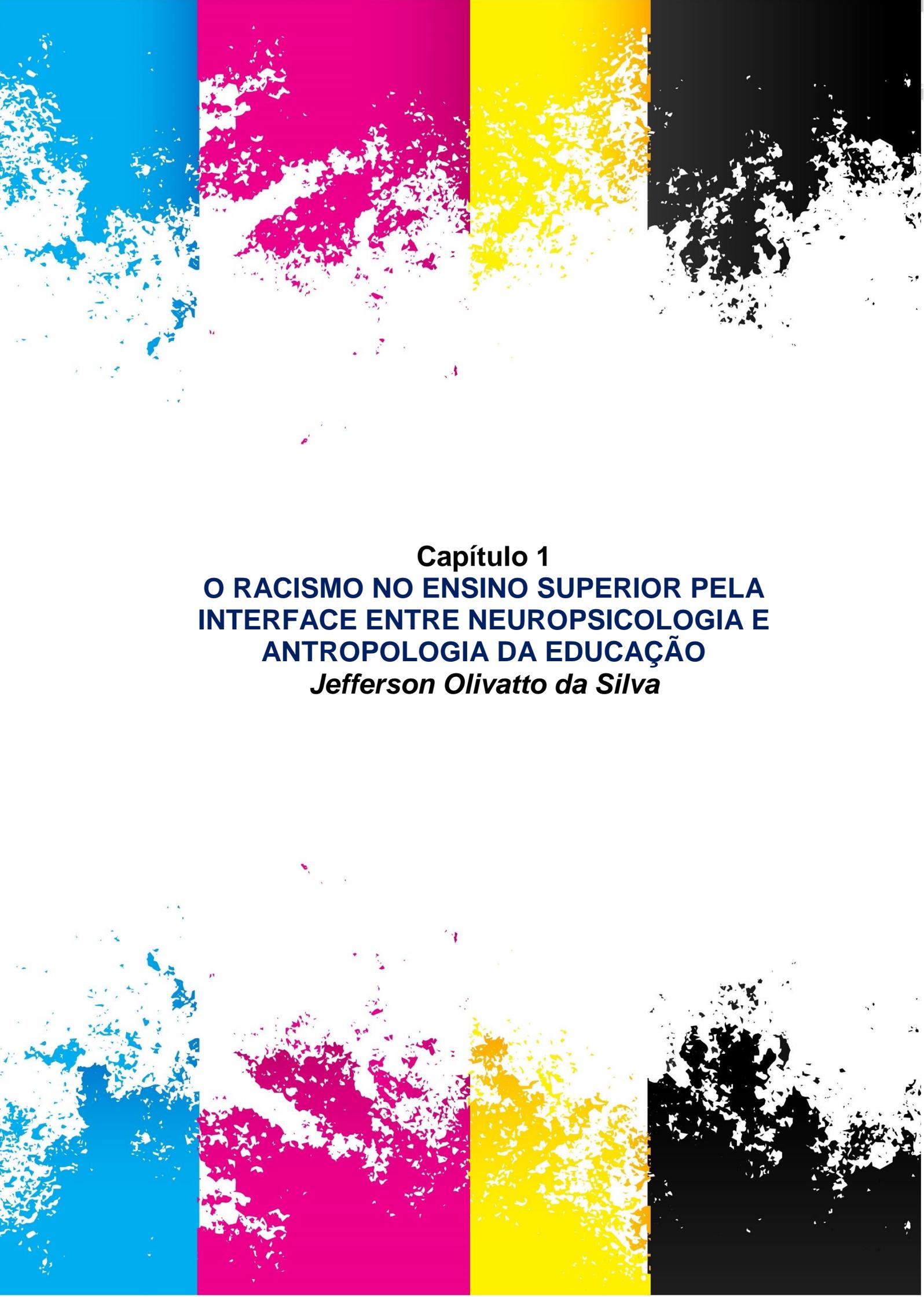
O capítulo de Maria Nilse Favato e Zilmara Elaine Dante, “Educação para interculturalidade no Brasil: influências dos organismos internacionais nas políticas públicas para a educação”, trata da influência dos organismos internacionais para a educação para a interculturalidade. As autoras abordam ações de organismos internacionais como a UNESCO, e focam a discussão no desdobramento das políticas

educacionais brasileiras com a defesa de Educação para Todos. Mencionam as Leis 10639/2003 e 11.645/2008 como imprescindíveis para contemplar a história e cultura de negros e indígenas como conteúdos escolares, fundamentais para a compreensão da contribuição na construção do país.

Igualmente, com a preocupação pautada na Lei 10639/2003, Claudia Maria de Sousa de Lima, Laís Negrão de Souza e Muriel Luvison Nunes da Silva discorrem no capítulo “O movimento negro nas políticas públicas educacionais brasileira: um olhar para Lei 10639/2003”, a partir de sua obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos que ofertam ensino fundamental e médio nas redes privada e pública, tendo em vista a importância pedagógica e política do Movimento Negro brasileiro.

Keila de Oliveira, Milena Blonski Sampaio e Pablo Jonathan Prado no capítulo “Conhecimento poderoso na (re)construção identitária: considerações acerca de uma proposta educacional Antirracista” refletem acerca da valorização da identidade racial de alunos através das práticas escolares em uma perspectiva de educação antirracista. Apoiam-se em Gomes (2005, 2011; 2017) para discutir a ênfase pedagógica do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista, em Bencini (2004) e Cavalcante (2019) sobre a importância do processo de (re)construção identitária no espaço escolar e a discussão curricular pautados em Sacristán (1995) e Silva (1999).

Eliane Cleide da Silva Czernisz
Jefferson Olivatto da Silva



Capítulo 1
O RACISMO NO ENSINO SUPERIOR PELA
INTERFACE ENTRE NEUROPSICOLOGIA E
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Jefferson Olivatto da Silva

O RACISMO NO ENSINO SUPERIOR PELA INTERFACE ENTRE NEUROPSICOLOGIA E ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Jefferson Olivatto da Silva

Introdução

O ensino superior ainda se configura como uma situação de privilégio na sociedade brasileira, tendo em vista o fator de concorrência crescente em universidades com os melhores ranks nacionais e internacionais. Segundo o censo de 2014 (atualizado até maio de 2015, pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), no Paraná houve um total de 467.444 matrículas nas IES públicas e privadas. As públicas tiveram 346.439 matrículas em instituições federal, estadual e municipal, enquanto as IES particulares alcançaram 916.490. Em relação as estaduais, houve 71.953 matrículas. Deste universo, 36.915 eram brancos, 1.172 pretos, 6.308 pardos, 1.470 amarelos e 128 indígenas. Mas foram significativos o registro de 15.588 que não dispunham de informação e 10.372 não declarados, representando um total de 36% das matrículas. Esse percentual representa a relevância da discussão na sociedade brasileira com um histórico de discriminação racial – racismo -, resultante do processo de escravidão metabolizado na atual percepção social, em que ser invisível racialmente significa ter melhores chances de aceitação social do que ser negro ou indígena. Esse tipo de atitude pode representar os benefícios da invisibilidade racial perpetuados pelo mito da democracia racial brasileira (ALMEIDA; SANCHES, 2017) e, simultaneamente, representar comportamentos criativos diante do racismo.

Assim é que a presente exposição buscará contribuir com o debate sobre a dinâmica social do racismo no ensino superior direcionado a estudantes negros e indígenas. Para tanto, nossa abordagem é interdisciplinar, dialogando com os estudos da Antropologia da Educação e da Neuropsicologia. A primeira área tem como foco o desenvolvimento da concepção de comunidade de aprendizagem, conforme introduzido por Gómez et al. (2009), que temos utilizado em pesquisas anteriores, Silva (2014; 2016). Já os estudos de Lamprecht; LeDoux (2004) e Anderson; Gold

(2003) nos guiam para compreender os efeitos da emoção e da plasticidade cerebral, resultantes das dinâmicas sociais em determinados ambientes, conforme apontados por Abrisqueta-Gomez et al. (2013) e Boiger; Mesquita (2014).

Nesse sentido, o ambiente universitário favorece aprendizagens em múltiplos espaços, resultantes de interações e emoções enquanto dinâmicas sociais. Se essas dinâmicas decorrem de representações cognitivas – metas e propósitos – pré-estabelecidas, há a maior probabilidade de atitudes de exclusão direcionadas contra negros e indígenas; muito embora, tais atitudes se efetivem em termos pré-cognitivos. Ainda mais pelo ensino superior induzir atitudes competitivas geradoras de emoções como raiva e angústia.

Aprendizagens no ambiente universitário

As aprendizagens são realizadas por interações, estabelecendo formas de vínculos, exclusões e emoções. Segundo Gibson, “as mais ricas e mais elaboradas *affordances* do ambiente são dadas pelos outros animais e, para nós, pelas outras pessoas” (1979, p. 135). Assim essas aprendizagens refletem de que maneira são resultantes de determinadas *affordances*.

Como apontou Zipoli Caiani (2014), sobre sua crítica gibsoniana, não são as propriedades do ambiente mas os padrões sensoriomotores, que atuam como fatores aos estímulos perceptuais, cujo foco correspondente da ação pode ou não estar associado. Levantamos como argumento, que o campo simbólico nas ciências cognitivas possibilita a convergência do físico e cognitivo (BRIDI FILHO; BRIDI. 2015) por intermédio de representações cognitivas.

Em seguida, trazemos o argumento da plasticidade cerebral enquanto característica humana que engendra adaptações e resoluções às problemáticas cotidianas. Com efeito, à medida que compreendemos que a violência escolar que discrimina estudantes por categorias sociais pré-cognitivas, quais sejam, de alteridade inferiorizadas, modelam também novas resoluções de aprendizagem à custa da ausência de reconhecimento desse sofrimento ou de exclusões no ambiente universitário.

O ensino superior caracteriza-se por um conjunto de interações que legitimam aprendizagens a partir de sua modelagem hierárquica e centralizadora. Muito embora o argumento do tripé – ensino, pesquisa e extensão – configure o panorama das avaliações do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cada instituição possui um

histórico que tende a priorizar bases diferentes. Podemos dizer que, por exemplo, IES de médio e pequeno porte, com poucos cursos de doutorado ou nenhum, tendem a priorizar o ensino e a extensão, enquanto IES com vários cursos de doutorado com classificações de 5 a 7 pela CAPES, possuem um aporte de financiamento que favorecem a pesquisa com parcerias nacionais e internacionais.

No entanto, o ingresso de estudantes nesse universo é competitivo e excludente: a Educação Básica pública e privada cria estratégias distintas conforme suas especificidades regionais e ênfases para o vestibular; cursos de excelência (ICG) têm maior concorrência candidato/vaga. Depois do ingresso, a permanência e o sucesso acadêmico são acerbados de outras competições institucionais por bolsas, vagas em laboratórios, projetos, supervisores e estágios, sem que, necessariamente, o desempenho curricular seja o critério instituído para a conquista. De qualquer maneira, a ênfase institucional das IES pelo desempenho tende a modelar padrões emocionais relativos a ansiedade e raiva ao que pelo discurso de meritocracia esses padrões sejam intensificados.

Por outro lado, devemos considerar que há inúmeras interações em diferentes ambientes físicos e virtuais da IES, favorecendo processos de aprendizagens para além da centralidade do ensino entre professor-acadêmico. Assim é que outros ambientes institucionais de aprendizagem diretas podem ser observados por estágios curriculares e extracurriculares, cursos de extensão voltadas à área formativa, Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Iniciação Científica (IC).

O outro grupo de aprendizagens acontece de forma difusa para a formação específica - corredores, cantinas, bibliotecas, eventos acadêmicos ou culturais ou salas de informática -, enriquecendo o conjunto de aprendizagens de cada um dos acadêmicos. Nesse sentido, as interações vinculam-se às emoções impulsionando aprendizagens ou obstruindo, dependendo de o ambiente ser ou não acolhedor de acordo com as categorias representacionais pré-cognitivas de tais interações.

Essas interações razoavelmente institucionalizadas, ou pelo menos aceitas no ambiente das IES, potencializam a formação de grupos em busca de vínculos, modificando e/ou reproduzindo emoções, assim podendo diminuir frustrações e ansiedades ou intensificá-las. Esses ambientes criam fronteiras identitárias assegurando a seus membros a sensação de pertencimento e reconhecimento mútuo. Por conseguinte, a experiência acadêmica ocorre também por interações e emoções

que formam um sistema em que as partes não podem ser separadas (BARRET, 2013; MESQUITA; BOIGER, 2014). Isto é, a IES precisa favorecer a ocorrência desse sistema de forma positiva, já que as emoções relativas ao pertencimento otimizam resultados positivos na aprendizagem.

Para Mesquita e Boiger (2014), a funcionalidade das emoções é contingente a uma resposta referente a contexto social específico e não uma qualidade emocional herdada. Além disso, as emoções são correguladas entre pares, conduzindo uma codependência emocional dependente de sua história relacional, por isso na interação social, as emoções valorizadas socialmente em uma cultura específica são ressaltadas e enfatizadas.

À medida que consideramos determinadas interações sociais em ambientes universitários, podemos a princípio pressupor prevalências emocionais que favorecem o pertencimento ou a impertinência desses encontros pelos sistemas pré-cognitivos negativos a presenças específicas. Em decorrência, dessas situações de pertencimento ocorreriam o aumento de experiências que expandiriam aprendizagens formativas ou difusas e, ao contrário, em situações de exclusão teríamos a diminuição de experiências, ou seja, barreiras pré-estabelecidas que reduziriam as diferentes aprendizagens. Segundo Mesquita e Boiger (2014), as emoções são biologicamente limitadas, porém pelo compartilhamento de seus sistemas constitutivos poderíamos aferir o abreviamento de situações emocionais positivas em situações excludentes.

Com efeito, quando há barreiras antepostas ao convívio universitário de estudantes negros e indígenas, estamos diante de emoções que limitarão suas aprendizagens. Esses limites devem ser compreendidos em termos de barreiras institucionais que modelam emoções por categorias pré-cognitivas de pertencimento já antepostas até pela própria competição por estágios, bolsas, laboratórios etc., restringindo o direito de plena aprendizagem.

Embora tenha ocorrido, no Paraná, a adoção por cotas raciais em algumas IES e reservas indígenas, quer graduação ou pós-graduação, isso se refere tão somente ao ingresso desses acadêmicos, mas sem a ocorrência ampla e vertical na instituição do reconhecimento ou quiçá da valorização da historicidade de seus saberes e fazeres em todos os cursos e modalidades. Por isso, para que aconteça a permanência e o sucesso desses estudantes na IES outras medidas precisariam reconstituir os sistemas emocionais no cotidiano escolar.

Para que haja essa plena interação as IES na forma de políticas institucionais ou pelo menos grupos de apoios precisariam desenvolver um ambiente razoavelmente receptivo às interações sociais diárias, práticas e identificação acadêmicos com negros e indígenas. Pelas barreiras já mencionadas há um comprometimento dessas interações pré-estabelecido operante nas IES. Vale ressaltar que mesmo com as Ações Afirmativas a competitividade ainda é muito demarcada, justamente pela quantidade de vagas reduzidas nas IES públicas, tendo em vista a relação candidato/a-vaga, conforme apontam Santos (2005) e Bonilha (2011).

Affordances: o ambiente desenvolvimento emoções

A insegurança da conquista do objetivo proposto mantém a expectativa dos acadêmicos emparelhadas com a frustração. Por outro lado, devemos recordar que socialmente em contextos familiares e sociais estamos acostumados com a imposição da vontade individual, nos quais a raiva tem servido como certa garantia para assegurar determinadas espaços. Nesses termos, podemos ilustrar de que maneira essa relação caracteriza-se pela historicidade de países. Michael Boiger e Batja Mesquita (2014) analisam aspectos socioculturais a partir da relação entre mãe e bebê em países como os EUA em contraposição ao Japão. Devemos considerar que para os autores as interações sociais e as emoções formam um sistema em que as partes não podem ser separadas, respondendo a funcionalidade contingente com uma adequação particular em conformidade com o contexto em questão.

Assim, no caso dos EUA, os autores perceberam prevalecer da imposição da vontade individual recorrendo-se à demonstração de raiva, quer da mãe quer do bebê. Argumento que corrobora as representações da individualidade apresentadas por Richard Sennett, em *Tirania da Intimidade*, segundo o qual a história do ocidente tendeu a privilegiar os aspectos internos e íntimos das relações humanas. Com efeito, houve uma crescente valorização a partir do Renascimento ou Antropocentrismo no século XVI, de que os indivíduos interpretassem a partir de sua própria razão a verdade e suas escolhas, deixando, gradativamente, a imposição do coletivo. Todavia, não podemos considerar que esse efeito levou a humanidade ocidental a arquitetar, de fato, um ostracismo ou uma independência. Ao contrário, incentivou que a moralidade fosse internalizada tornando-se o medidor de suas escolhas. Assim foi que, no final do século XVIII tivemos nos países baixos e saxões a ascensão de um ideal social de autonomia de governo e de lucro.

A mesma autonomia que Schnweed denominou de criação kantiana e autores subsequentes, também na educação, adotassem como parâmetro de maturidade - veja-se nos escritos do desenvolvimento moral de Jean-Piaget. Nesse contexto sociocultural, a vergonha tende a ser vista e sentida como uma emoção disfuncional em culturas que enfatizam a independência e a autonomia.

Em contrapartida, Mesquita e Boiger (2014) referente ao Japão, revelam priorizar o consenso e a reciprocidade são mantidos por relações pautadas pela vergonha da discordância na caracterização da relação mãe e bebê. Com efeito, a supressão de emoções não é disfuncional se estamos nos referindo a culturas que valorizam a autenticidade. Nesses termos, a vergonha como expressão de preocupação com a visão alheia sobre si mesmo, é enfatizada em culturas que privilegiam a interdependência mais do que a independência.

Com efeito, as relações sociais ocidentais tendem a criar ambientes mantenedores de percepções causadores de ansiedade, raiva, frustração e conquistas individuais no cotidiano. Ou seja, quanto maior a expectativa maior será a prevalência da imposição individual com manifestações de raiva.

Por outro lado, a violência sobre determinadas pessoas pode aflorar bem-estar se os contextos competitivos constituírem-se sobre emoções negativas e com isso o alívio momentâneo da frustração em decorrência de julgamento pré-cognitivos contra alvos específicos. Podemos recordar que a representação se modela no campo simbólico com carga afetiva (BRIDI FILHO; BRIDI, 2015). É mister recordar que mesmo que os mitos, lendas e históricas tenham funções de dar sentido ao material cru das relações cotidianas, seja um sentido transcendental, moral e político – cada um configurando-se em cenários e tempos específicos -, por isso, podemos observar em mitologias a perpetuação de resoluções cruéis para contextos cotidianos (assassinatos, esquiteamentos, estupros etc.).

No entanto, nosso campo simbólico é instrumentalizado por sistemas pré-cognitivos em que figuram as representações diádicas de bom e mal, certo e errado. A questão é que apenas a posteriori que conseguimos tomar ciência de que maneira essas representações geram as emoções em contextos delimitados simbolicamente, já apontados por Lamprecht; LeDoux (2004) e Boiger; Mesquita (2014). Historicamente os mitos foram alterados para dar novas respostas a realidade social, como a epidemias de varíola entre os Yorubás metabolizando Dan e Sakpata em Obaluaê/Omolu (LÉPINE, 2000). Por outro lado, lendas como a dos Sete Anões

empregaram metáforas para perpetuar exclusões e justificar brutalidades contra os que não são considerados seus membros: anões-deficientes e madrasta/bruxa-mulher invejosa (GRIMM, 1972 [1854]). Além de outros mitos responderam para cenários políticos de conquista por guerras e batalhas: Arquimedes na Guerra do Peloponeso (399 aC); os feitos do Rei Davi (1050 aC) no judaísmo, cristianismo e islamismo; o domínio do clã crocodilo entre os Bemba da Zâmbia, no século XVIII e XIX (SILVA, 2013); o retorno glorioso de D. Sebastião das cruzadas (1557-1578) etc.

Outrossim, processos de aprendizagem coletivas no Ocidente reproduziram durante a colonização *affordances* para o surgimento de sentimentos de glória para contextos de domínio-heroísmo e exploração-santificação, em contrapartida, a bestialidade-exploração aflorando sentimentos de desprezo. Vale recordar os vultos portugueses, como o infante D. Henrique (1394-1460) e Vasco da Gama (1469-1524), nas conquistas das costas atlântica e índica, celebrados pelos Lusíadas de Luiz de Camões (1524-1580). Porém, pelo interesse político e cristão a partir do século XVI, grupos humanos foram subtraídos à selvageria diante da violência heroica e sacra. Embora houvesse narrativas contrárias a essa brutalidade, como a de Bartolomeu de Las Cazas (1474-1566), por ex., não foram suficientes para a alteração desse contexto intersubjetivo. Em resumo, a representação da desumanidade dessa relação modelou respostas pré-cognitivas similares quanto a violência, acentuando a rivalidade e a brutalidade como heroísmo pessoal ou coletivo diante de conquistas.

Plasticidade cerebral

César A. Bridi Filho e Fabiane R. de Souza Bridi atestam o legado de Maturana e Varela (2005) sobre a premissa de que conhecer e viver fornecem a condição necessária e suficiente para a aprendizagem, pois esse fator é intrínseco à existência humana. Se há circunstâncias, aparentemente similares, então não deveria ocorrer barreiras de aprendizagem aos que fazem parte do mesmo ambiente institucional, como do ensino superior.

No entanto, a realidade de dificuldades de aprendizagem desdobra-se em dois aspectos: impedimentos de realização plena da aprendizagem e resoluções criativas e criadoras desses indivíduos. Todavia, a concepção de dificuldades de aprendizagem deve excluir defasagens de habilidades sensoriais ou transtornos sensoriais ou déficit cognitivo como condicionantes dos fatores que podemos acompanhar nas pesquisas de Samuel Kirk (1904-1996) e Fletcher et al. (2009) sobre o baixo desempenho

escolar. Em outros termos, há outros fatores que criam barreiras para que a aprendizagem seja plena, quer sejam socioculturais quer pela experiência individual

Nesse sentido, Alexander Luria (1902-1977) já considerava a plasticidade cerebral como sendo constituída por funções mentais superiores, a história social e o desenvolvimento de cada ser humano. Enquanto o cérebro é um sistema neural aberto em constante interação com o meio físico e social, o ser humano poderá alterar e desenvolver suas aprendizagens. Se de início a plasticidade cerebral para A. Luria recaía sobre a preocupação com as lesões causadas aos soldados pela Segunda Guerra Mundial, segundo Wells (2006), ela pôde ser explorada posteriormente em outras dimensões.

Jaqueline Abrisqueta-Gomez et al. (2013) apresenta a neuroplasticidade em quatro grupos: plasticidade do desenvolvimento; plasticidade dependente da experiência; plasticidade por danos cerebrais; e, plasticidade por neurogênese. A primeira refere-se a padrões específicos da atividade neural conforme os aspectos ontogenéticos. A segunda, em respostas aos diferentes tipos de problemas e desafios enfrentados ocorrem mudanças comportamentais, como somatossensoriais, conexões neurais e motoras específicas. A terceira relaciona-se com a reorganização cerebral após perdas funcionais por lesões em regiões corticais. Por fim a plasticidade por neurogênese aponta para a criação neural em regiões específicas, especificadamente da memória.

Assim a plasticidade dependente da experiência pode elucidar mudanças de atitudes mentais e físicas equivalentes à aprendizagem em sentido lato (ABRISQUETA-GOMEZ, 2012). Logo, sendo a autora, denomina-se de potencialização de longo prazo quando a estimulação intensa de grupos funcionais e morfológicos causa alterações morfológicas nas sinapses, que vão desde a facilitação transitória até o fortalecimento duradouro de vias sinápticas já existentes. A criação de novas sinapses e o recrutamento de neurônios formando novas conexões pode ocorrer. (2012, p. 58).

Ao consideramos que o processo educativo precisa ser entendido em seu aspecto fenomenológico, a aprendizagem torna-se sinônimo de tempo, experiência e vida, nas palavras de John Dewey (2003), em *Experiência e Educação*. Nesse sentido, a experiência é fundante para entendermos a relação entre as barreiras educacionais criadas por atitudes de violência e segregação e a superação de acadêmicos/as que sofreram tais atitudes e que, por diferentes enfrentamentos com maior ou menor

sucesso, buscaram resoluções distintas para sua formação. Portanto, pela via da plasticidade cerebral dependente da experiência podemos evidenciar tais circunstâncias.

O ambiente escolar reproduz crenças, valores e histórias nacionais de conquistas, o que significa explicar que os processos educativos institucionais perpetuam exigências competitivas e, conseqüentemente, são carregados de afetos como raiva, ansiedade e frustração. Como apontou Boiger; Mesquita (2014), as emoções são modeladas não apenas por eventos prévios de interação, mas também pelo curso desejado que as interações acontecem.

Podemos lembrar que da herança colonial o outro, negro/a ou indígena, foi e ainda o é representado como inferior, selvagem, bárbaro, lascivo. Tais representações funcionariam no interior dos sistemas pré-estabelecidos para respostas automáticas: de um lado, a repulsa de conviver com o diferente com maior ou menor intimidade, de outro, respostas de estresse e ansiedade (podendo gerar estados depressivos) diante do constrangimento, segundo Lamprecht; LeDoux (2004). Por isso o medo de se deparar com um homem negro a noite em uma rua isolada, responde no campo simbólico de representações pré-estabelecida, que envolvem as espinhas dendríticas de memórias explícitas e emocionais. No ensino superior, ao invés do medo, temos outras atitudes modeladas por memórias implícitas e explícitas, em termos da relação assimétrica professor/a - acadêmico/a e exclusões. Observamos a recorrência de relatos de acadêmicos/as sobre tipos corriqueiros de discriminação, por olhares e comentários de desprezo pelo seu cabelo, cheiro ou roupa, fuga de intimidade, olhares de soslaio, insinuações de ser sensual ou exótico, de pouca inteligência para a participação em grupos de pesquisa, laboratórios ou estágios extracurriculares etc.

A não-consciência desse tipo de atitude que é possibilitado por *affordances* do ambiente escolar é pré-cognitiva, baseado pela partilha de representações que: 1) reproduzem a crença nos mitos de inferioridade de raças do processo colonial que sacralizam a violência como atitude de domínio e conquista; 2) partilham do contágio emocional de ansiedade, raiva e frustração do ambiente escolar competitivo; 3) como não aprenderam que a exclusão é sinônimo de crueldade, o ambiente não produz sentimentos positivos de solidariedade ou compaixão.

Por isso, aprender que esse conflito precisa ser debatido e desvelado no interior de um cenário competitivo, como se caracteriza o ensino superior, é possibilitar a autoconsciência dessas respostas que antecedem suas escolhas e intencionalmente

direcionado por tais sistemas pré-cognitivos de representações e atitudes excludentes do ambiente; ou ainda, é o roteiro para se utilizar da plasticidade cerebral dependente da experiência e aprender novas formas de interação social, que gerem sentimentos positivos como cooperação, reciprocidade e generosidade (SILVA, 2017).

Diante de fatores de exclusão, os/as acadêmicos/as igualmente desenvolveram táticas para lidar com os constrangimentos recorrentes em estabelecimentos comerciais, na execução de suas atividades profissionais e outros ambientes educativos. Como respostas relativas aos contextos presentes, cada ambiente e conforme a experiência de vida possibilitam respostas sinápticas diferentes de adaptação à realidade, ora de forma automática por sistemas pré-estabelecidos ora menos automáticas para corrigir as respostas, de acordo com Lamprecht; LeDoux (2004). Assim é que as respostas podem ser desde ignorar o evento, confrontá-lo, registrar um Boletim de Ocorrência (BO), procurar ajuda com amigos ou profissionais ou até pintar, desenhar ou escrever sobre o ocorrido.

Simultaneamente às variadas manifestações de violência contra sua aprendizagem, ou até de sua existência plena, os/as acadêmicos/as negros/as e indígenas, podem contar com a produção de novas resoluções a partir de condições neurais intrínsecas à plasticidade cerebral e *affordances* exteriores, como coletivos, NEABs e CUIA, que reestabeleçam sua dignidade com atitudes de acolhimento florescendo sentimentos de pertença e generosidade. Por meio de tais *affordances*, podem ser articulados outros recrutamentos neurais, redefinindo histórias de vida, conquistas coletivas, apoio mútuo. Como já frisado pela visão construtivista da emoção, De Leersnyder et al. (2013) e Mesquita; Boiger (2014), as emoções podem ser modeladas por diferentes contextos, da mesma forma promovendo sentimentos de generosidade ou gratitude (LAMBERT et al., 2010).

Vimos que historicamente, as populações negras e indígenas foram segregadas da realização de sua plenitude, tanto na Educação Básica como também pelo acesso e permanência no ensino superior. Levando em conta que a aprendizagem requer necessariamente tempo e experiência para efetivar novas espinhas dendríticas para que outras memórias emocionais positivas ocorram, a violência ainda sim tende a se manter metabolizando-se em expectativas de novas conquistas e domínio como dos heróis coloniais.

Portanto, à medida que concebemos que os diferentes ambientes universitários são educativos, diminuimos a centralidade e a hierarquização do acesso à informação

e da aprendizagem, da mesma forma, que precisamos ser criativos e criadores para que novas *affordances* regulem positivamente as interações nos cursos, entre cursos e com a comunidade. Como Paulo Freire (1997) frisava, o esperar é uma atitude transformadora e criadora no tempo presente, é construir em conjunto. Essas novas atitudes fazem parte de novas práxis pedagógicas, inserindo novos desafios e reconfigurando o campo simbólico e suas representações, como são reveladoras o uso presente oriundo do processo colonial de conquista, herói e domínio. Para finalizar, podemos recobrar caminhos já percorridos contra a discriminação e em favor de uma educação transformadora e ético-política. Nas palavras de Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*:

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas. O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial. (FREIRE, 1997, p. 30).

Conclusão

Com a presente trabalho considerando características neuropsicológicas e os processos de aprendizagem relativas ao ensino superior, pudemos debater aspectos da experiência humana que podem ser reformulados como atenção e prática pedagógica para combater o racismo em sua amplitude escolar:

Primeiramente, a violência no ensino superior, especificamente o racismo, está imbricada nas relações de aprendizagem, bem como a plasticidade cerebral possibilita a aprendizagem da população negra e indígena. Visto que, a plasticidade cerebral dependente da experiência que capacita a aprendizagem da população negra e indígena no ensino superior apesar das barreiras do racismo, enquanto uma violência escolar.

Diante de cada ambiente e conforme a experiência de vida, são desenvolvidas respostas sinápticas diferentes de adaptação à realidade, ora de forma automática por sistemas pré-estabelecidos ora menos automáticas para corrigir as respostas. Ora a

aprendizagem se constitui de elementos biológicos, sociais e de experiência de vida. Assim, diante das barreiras de aprendizagem plena, os sistemas educacionais podem minimizar os efeitos do racismo no cultivo de ambientes acolhedores e generosos, reorganizando-se emocionalmente assim por novas *affordances*. Logo, o ambiente universitário quanto mais aberto for a novas aprendizagens, por meio de diálogos e debates, melhores chances terá de acolher os sentimentos de frustração e raiva e promover contextos que desenvolvam sentimentos de pertença e de reciprocidade coletiva. Isso significa que este esperar-se implica na realização do sonho de uma educação criativa e criadora.

Referências bibliográficas

ABRISQUETA-GOMEZ, J.; DE SOUZA SAVIOTTI, K. R. S.; PONCE, C. S. C.; LOCATELLI, F. L. V; BATISTA, D. L. F. Non-pharmacologic intervention in people with dementia in Brazil: An overview. *Alzheimer's and Dementia*, **EMBASE**, v. 9, n. 4, p. 495–496, 2013. Disponível em:

<<http://www.embase.com/search/results?subaction=viewrecord&from=export&id=L71416967%5Cnhttp://dx.doi.org/10.1016/j.jalz.2013.05.1021%5Cnhttp://sfx.aub.aau.dk/sfxaub?sid=EMBASE&issn=15525260&id=doi:10.1016%252Fj.jalz.2013.05.1021&atitle=Non-pharmacologic+in>>. .

ANDERSON, F.; GOLD, J. Trauma, dissociation, and conflict: The space where neuroscience, cognitive science, and psychoanalysis overlap. **Psychoanalytic psychology**, v. 20, p. 536–541, 2003. Disponível em:

<<http://psycnet.apa.org/journals/pap/20/3/536/>>. . Acesso em: 10/02/2017.

BOIGER, M.; MESQUITA, B. Emotions in context: A socio-dynamic perspective on the construction of emotion. **The psychological construction of emotion**. p.377–398, 2014.

BONILHA, T. P. Ações afirmativas e integração do negro no ensino superior: uma relação possível? Affirmative action and black integration in university: is that a possible interaction? **ETD - Educação Temática Digital**, v. 13, p. 152–167, 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2349>>. .

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 05 set. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). Resolução 018 de 19 de dezembro de 2002. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação ao preconceito e à discriminação racial. Brasília.

DEWEY, J. Collected works of John Dewey, 1882-1953: The electronic edition. **Nature**, v. C, p. 1923–1924, 2003. Disponível em:

<<http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:The+Collected+Works+of+John+Dewey,+1882-1953.+Electronic+edition.#0>>. Acesso em: 10 maio 2018.

GÓMEZ, A.; MELLO, R.; SANTA CRUZ, I.; SORDÉ, T. De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 67, n. 24,1, p. 113–126, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/lf/AppData/Local/Mendeley Ltd./Mendeley Desktop/Downloaded/Gomez et al. - 2009 - De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos.pdf%5Cfile:///C:/Users/lf/AppData/Local/Mendeley Ltd./Mendeley Desk>. .

LAMBERT, L. et al. Benefits of expressing gratitude: Expressing gratitude to a partner changes one's view of the relationship. **Psychological Science**, v. 21, n. 4, p. 574-580. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20424104>. Acesso em: 10/02/2017.

LAMPRECHT, R.; LEDOUX, J. Structural plasticity and memory. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 5, n. 1, p. 45–54, 2004. Recuperado de <http://www.nature.com/doi/10.1038/nrn1301> . Acesso em: 10/02/2017.

LEERSNYDER, J.; MESQUITA, B.; KIM, H. S. Emotional acculturation. In: Hermans, D. (Ed.), Rimé, B. (Ed.), Mesquita, B. (Ed.). **Changing Emotions**. London: Psychology Press, 2013. p. 127-133.

MESQUITA, B.; BOIGER, M. Emotions in Context: A Sociodynamic Model of Emotions. **Emotion Review**, v. 6, n. 4, p. 298–302, 2014. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073914534480>. Acesso em: 10 junho 2018.

SANTOS, S. A. DOS (ORG). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2005. Recuperado de http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 10 fevereiro 2018.

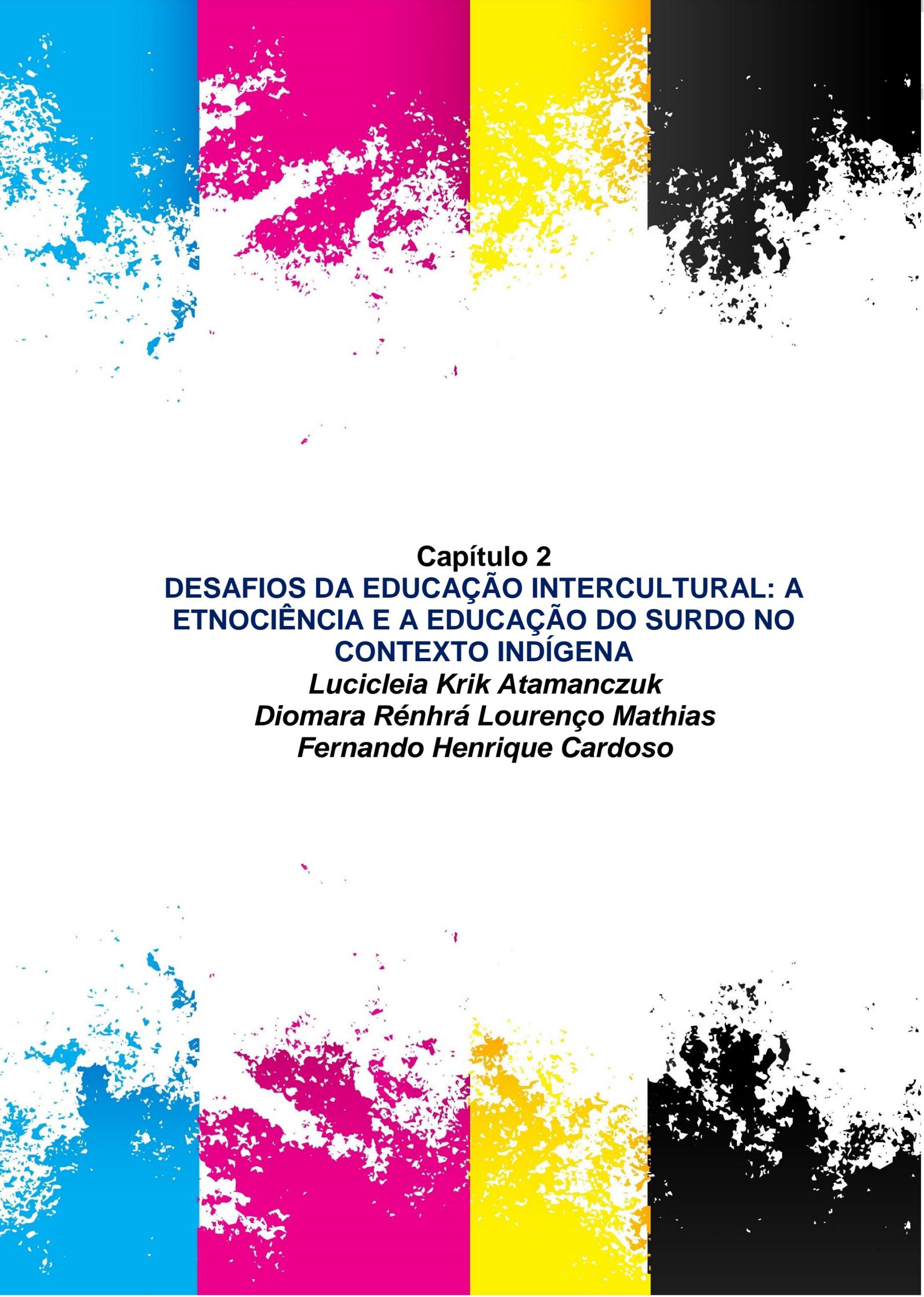
SILVA, J. O. DA. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 414–430, 2014.

_____. Dimensões da Psicologia Social Comunitária diante de questões étnico-raciais. **Semina: Ciências Sociais e Humana**, v 38, n. 1, p. 63-80, jan./jun. 2017.

SILVA, J.O. et al. **Psicologia e relações étnico-raciais**. Curitiba: Conselho Regional de Psicologia, 2016.

WELLS, G. Exploring the Relationship between Brain and Culture. **Human Development**, v. 49, n. 6, p. 358–362, 2006. Recuperado de <http://www.karger.com/doi/10.1159/000096536>. Acesso em: 13 maio 2018.

ZIPOLI CAIANI, S. Extending the notion of affordance. **Phenomenology and the Cognitive Sciences**, v. 13, n. 2, p. 275–293, 2014. Disponível em: <<http://link.springer.com/10.1007/s11097-013-9295-1>>. Acesso em: 14 maio 2018.



Capítulo 2
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A
ETNOCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO DO SURDO NO
CONTEXTO INDÍGENA

Lucicleia Krik Atamanczuk
Diomara Rénhra Lourenço Mathias
Fernando Henrique Cardoso

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: A ETNOCIÊNCIA E A EDUCAÇÃO DO SURDO NO CONTEXTO INDÍGENA

Lucicleia Krik Atamanczuk

Diomara Rénhra Lourenço Mathias

Fernando Henrique Cardoso

Introdução

A educação intercultural é complexa e atravessada por tensões e desafios. É necessário adotar perspectiva contra-hegemônica de construção social, política e educacional para que se possa compreender questões de direitos humanos, diferenças culturais e sua relação com a educação. A educação intercultural deve promover o reconhecimento do outro, do diálogo e das diferenças dos grupos sócio culturais. Deve promover uma sociedade plural, democrática e humana que articule políticas de igualdade e de identidade (CANDAU, 2008).

A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a relação da interculturalidade na educação Indígena, ressaltando elementos da etnociência e da educação do surdo. Para isto, através de um levantamento bibliográfico, são trazidas inicialmente um conjunto de leis que buscam garantir o direito à educação indígena, considerando o respeito à liberdade e especificidades políticas, sociais e culturais destas comunidades.

Dentro do contexto da interculturalidade da educação indígena se faz necessário compreender a educação a partir desta perspectiva cultural nos diversos campos. Portanto, além do levantamento do conjunto de leis que garantem o respeito à cultura indígena no processo educativo, são apresentadas reflexões para duas situações da educação indígena permeadas pelos elementos interculturais considerando o ensino de matemática e de língua. Ampliando a discussão para um

aspecto inclusivo a língua considerada é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que permite, além das reflexões do ensino da língua o debate sobre o aspecto inclusivo dentro da própria comunidade indígena.

Neste percurso de valorização e reconhecimento da cultura e do conhecimento dos povos indígenas, este levantamento bibliográfico, busca um caminho para educação indígena de resgate cultural, respeito à linguagem e significados destes povos, pontuando as diversas cores, formas e representações no processo de comunicação, evidenciando elementos da relação de cultura e educação.

Legislação: educação escolar indígena

Antes da Constituição de 1988, os povos indígenas eram protegidos pelo Estado em diversas instâncias como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (1910) e mais tarde foi criada em 1967 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) que passou a substituir a SPI. Essas instâncias tinham como política a integração dos indígenas à sociedade nacional gradativamente porque não se reconhecia a diversidade étnica e cultural, atualmente representada por mais de 200 povos indígenas que vivem hoje no Brasil e que falam mais de 180 línguas diferentes, cujos territórios se localizam em toda a extensão do país.

A educação escolar para as populações indígenas obrigou às crianças indígenas frequentarem as escolas não indígenas, escolas homogeneizadoras que não respeitavam as diferenças culturais e étnicas das populações indígenas.

A Constituição Federal de 1988 foi o primeiro marco para as mudanças legais iniciais nas relações dos povos indígenas com a sociedade brasileira e com o Estado, reivindicado desde fins da década de 1970. Essas reivindicações se referiam ao direito de terem suas práticas e culturas. O título VIII Da Ordem Social apresenta o capítulo VIII intitulado Dos Índios. Este enuncia em seu Artigo 231 que:

Art. 231. são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

O atendimento escolar específico e diferenciado que se encontram assegurado no Parágrafo 2º do Artigo 210, “§ 2º O ensino fundamental regular será

ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Assim, garante-se o reconhecimento que os indígenas são povos com especificidades políticas, sociais e culturais, destacando-se a especificidade linguística, com direitos de viverem conforme suas próprias maneiras e condições, podendo sempre resolver sobre seu destino, mas com amparo da lei com o intuito de amenizar as relações históricas de dominação, discriminação e preconceito com os povos indígenas, contribuindo para democratizar a sociedade brasileira como um todo.

A Constituição de 1988 amparou e contribuiu para as mudanças na Educação Escolar Indígena diante dos novos fundamentos políticos, que culminou com a Portaria Interministerial MJ/MEC nº. 559/91, a qual apresenta as ações para uma educação escolar diferenciada, específica de acordo com cada povo indígena. Distinguem-se:

- A garantia de educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite os costumes, tradições, língua e modos próprios de aprender e de se organizar social.

- A garantia do acesso aos conhecimentos da sociedade nacional, assegurando aos povos indígenas a defesa de seus interesses e a tomar parte na vida do país em igualdade de condições, enquanto etnias com culturas diferentes.

- A garantia do ensino bilíngue na língua materna e na língua portuguesa, de acordo com cada povo indígena do país.

- A criação dos Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas devendo contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais.

- Reconhecimento das escolas indígenas nas comunidades que levem em conta as características específicas da Educação Escolar Indígena, destacando-se:

- Conteúdos curriculares, calendários, metodologias e avaliação adequada à realidade sociocultural de cada grupo étnico;

- Materiais didáticos bilíngues, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdo adequado às especificidades socioculturais das diferentes etnias e a aquisição do conhecimento universal;

- Respeito ao ciclo de produção econômica e as manifestações socioculturais das comunidades indígenas;

- Formação permanente dos quadros técnicos para trabalhar com a diversidade cultural indígena, com acesso principal do docente indígena a programas de formação docente.

A Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) contempla também as bases legais para a Educação Escolar Indígena. Distingue-se no Artigo 32 o uso das línguas indígenas, além da língua portuguesa nas atividades de ensino e aprendizagem, em todo o ensino fundamental, conforme descrito: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

O Artigo 3º da Lei 9.394/96 (LDBEN) aborda sobre os princípios que norteiam a educação nacional, onde se estabelece a pluralidade de concepções pedagógicas. Dentro da Educação Escolar Indígena este princípio assegura uma educação escolar diferenciada e de qualidade, intercultural e bilíngue. Abordando outro princípio da lei, a gestão democrática de ensino, cria situações para que os indígenas possam construir junto com a gestão pública, projetos importantes para o futuro das Instituições dentro das terras indígenas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/01 descreveu objetivos para a política da Educação Escolar Indígena, os quais se sobressaem:

- A criação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação;
- A criação da categoria escola indígena;
- A criação de programas de produção e publicação de materiais didáticos pedagógicos elaborados por docentes indígenas junto com suas comunidades;
- A criação de programas específicos e contínuos de formação de docentes indígenas, também em nível de educação superior;
- A criação, estruturação e fortalecimento de leis que administram a Educação Escolar Indígena dentro das Secretarias Estaduais de Educação.

Em 1998 foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas com os objetivos de elaborar e implementar programas de educação escolar que atendesse aos anseios dos povos étnicos. Tendo com função formativa o RCNE/Indígena é um documento que busca explicitar marcos comuns que distinguem escolas indígenas de não-indígenas; refletir as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais brasileiras a fim de subsidiar na elaboração

de propostas curriculares específicas para escolas em aldeias. Para tanto, reúne fundamentos históricos, antropológicos, sociológicos e políticos no sentido de compor a proposta de Educação Escolar Indígena que aponte questões comuns quanto à formação de professores, programações curriculares e práticas escolares.

O Parecer nº. 14/99 do Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena sobre a autonomia das Instituições Indígenas considerando as experiências pedagógicas, curriculares e organizativas específicas dentro da aprendizagem intercultural, a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação pela manutenção da Educação Escolar Indígena, a formação inicial e continuada do docente indígena, a partir de propostas curriculares específicas;

O Parecer nº.14/99 procedeu a Resolução CEB/CNE 03/99, fixando as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Instituições Indígenas para a educação básica com seus princípios, conceitos e normatizações.

Apoiada nas Leis Federais (MJ/MEC nº. 559/1991), a Secretaria Estadual de Educação no Paraná, criou em 1991 os núcleos de Educação Indígena com a finalidade de discutir propostas para a Educação Escolar Indígena no Paraná, quem seja diferenciada, específica e intercultural.

Em 05 de dezembro de 2002 foi aprovada pelo CEE, Conselho Estadual de Educação, a Deliberação nº. 009/02, que dispõe sobre a criação e funcionamento das Instituições Indígenas na educação básica já preconizada na Resolução nº 03/99CEB-CNE que define como instituição Indígena as situadas em Terras Indígenas.

Em 2005, a Coordenação da Educação Escolar Indígena iniciou as discussões para o processo de estadualização das Instituições Indígenas sob a tutela dos municípios, envolvendo diálogos com autoridades municipais, Caciques, lideranças indígenas, funcionários da instituição e representantes da FUNAI. O objetivo era fazer um plano de trabalho para atender as reivindicações por uma Instituição Indígena de qualidade.

Em 2006 o Governo do Estado do Paraná/SEED através do PSS (Processo Seletivo Simplificado) já contrata docentes, auxiliares de serviços gerais, pedagogos para as Instituições Indígenas, asseguram o pagamento de salários e benefícios ao profissional indígena, incentiva mais participação dos funcionários indígenas quanto à tomada de decisões administrativas e pedagógicas relativas à Instituição. Valoriza o

uso e manutenção da língua materna na escola e atende as demandas para aquisição de equipamentos básicos para funcionamento das mesmas.

Também em 2006, O Conselho Estadual de Educação e a Câmara de Ensino Médio através do Parecer nº. 100/06 aprovam as Propostas para o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal Bilíngue Kaingang ou Guarani para docentes da etnia Kaingang ou Guarani, residentes da Terra Indígena.

Consolidadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se afirmam como escolas específicas e diferenciadas, principalmente por se enraizarem em seus próprios territórios, por atenderem estudantes indígenas e, também, por constar, majoritariamente, em seus quadros docentes, professores indígenas bilíngues e multilíngues pertencentes a diferentes povos originários.

A Etnociência: da valorização do conhecimento aos desafios da educação indígena.

Buscou-se até aqui apresentar um conjunto de leis as quais, garantem aos povos indígenas o reconhecimento de suas especificidades políticas, sociais e culturais, assim como o direito de viverem conforme suas próprias maneiras e condições.

Embora, como contra-ponto, ainda observa-se que as relações históricas de dominação e discriminação perpassem até o presente. Como exemplo cita-se a educação escolar para as populações indígenas marcadas por certas obrigações ou práticas, tais como, obrigar às crianças indígenas frequentarem as escolas não indígenas, escolas homogeneizadoras que não respeitavam as diferenças culturais e étnicas das populações indígenas.

Destaca-se que, após séculos de extermínio da população e da cultura dos povos indígenas, depara-se com o desafio de recuperação dessa cultura perdida, tendo em vista que restabelecer a população é impossível. Neste contexto, e pontuando o convívio da população indígena com a população dominante, a educação indígena apresenta grandes desafios (D'AMBROSIO, 1988).

Para Ubiratan D'Ambrosio a matemática é o elemento central neste desafio. Considera-se que a matemática utilizada na comercialização, ou ainda, a geometria presente na cultura ocidental, são provenientes de modos de vivência capitalistas e

do mercantilismo europeu. Diferem-se da geometria colorida e com significados da geometria indígena ou do sistema numérico dessas comunidades. Portanto, em um processo educacional acontecerá um bloqueio cultural e o desafio da educação indígena é criar elos para tal problemática (D'AMBROSIO, 1988).

Conforme destaca Almeida (2010, p.15):

Uma linguagem universal, um método único, uma forma de pensar que privilegia a suposta realidade objetiva são disseminados na educação formal desde a primeira escola até a universidade. A diversidade das histórias locais, os modos diversos de conhecimento da natureza, o elenco de soluções para problemas pontuais, as distintas linguagens simbólicas de compreensão do mundo têm sido suprimidas ou são aliciadas, traduzidas, ou mesmo substituídas pelo modelo uniformizador do conhecimento ocidental.

Contudo, dentre os desafios da educação indígena, cabe destacar o currículo em que os professores são formados, currículos rígidos e fragmentados, onde tais professores irão carregar e perpetuar o que aprenderam na sua formação docente. Neste sentido, é importante trabalhar a interculturalidade nos cursos de formação de professores como fuga aos modelos de ensino centrados em conhecimentos únicos e universais, para assim buscar caminhos de respeito à diversidade e subjetividades (PESSOA, 2020).

Também é necessário aproximar o conteúdo desenvolvido na academia com o desenvolvido por comunidades locais, e que essa interação irá aproximar e relacionar os saberes e fazeres (ROSA; OREY, 2014).

Neste contexto, e em especial quanto a importância da valorização dos conhecimentos de povos indígenas, frequentemente não considerados verdadeiros ou não apresentados no currículo escolar, Wieczorkowki et al (2018) apontam a necessidade de valorização e legitimação dos saberes desses sujeitos e, como forma de entender os saberes de uma população considerando os seus aspectos e processos naturais, apresentam a etnociência como um caminho.

A respeito do conceito da etnociência Diegues e Arruda (2001, p.36) explanam o seguinte:

A etnociência parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras. (Diegues e Arruda, 2001, p.36).

A etnociência destaca-se como um campo de estudo interdisciplinar, que investiga a construção da realidade através da relação de uma determinada

comunidade com o meio-ambiente. Considera-se como um sistema de explicações, maneiras e modos de fazer de determinado grupo cultural. Ainda, a etnociências, através de sua conceituação, implicou no desenvolvimento da Etnomatemática (embora tenha evoluído de maneira independente), campo de conhecimento proveniente das práticas matemáticas de grupos culturais distintos (ROSA; OREY, 2014).

Relativo a Etnomatemática, neste contexto de espaço da valorização do conhecimento de povos indígenas e da relação entre culturas e conhecimentos, Oliveira(2019) traz como resultados uma forte aproximação entre a Interculturalidade e a Etnomatemática. Destaca-se o aumento nas pesquisas quanto à matemática indígena. Também destaca que, nestes últimos anos, acentuou-se na etnomatemática estudos direcionados a educação escolar e formação de professores indígenas.

Wieczorkowki et al (2018) também destacaram as pesquisas que envolveram etnomatemática no campo da educação indígena, dando ênfase a possibilidade de relacionar os conteúdos matemáticos com a cultura indígena. Contudo, destacaram a importância de não sobrepor o conhecimento destes povos no processo de educação indígena, “tentar substituí-los pelos saberes “científicos” é uma perversidade contínua da colonização que em pleno século XXI ainda se encontra na maioria das escolas indígenas pelo país” (Wieczorkowki et al, p.167, 2018).

Segundo Ubiratran (1998), embora seja atrativo e menos difícil ensinar uma matemática prática e/ou comercial, tal como é necessário devido os meios e práticas comerciais atuais, a educação indígena deve restaurar, preservar e respeitar a cultura indígena e este é o objetivo da Etnomatemática.

Como apresentado, a etnociência possibilita o resgate e valorização da cultura e conhecimento dos povos indígenas no processo de educação, contudo, por mais que diversas formas de comunicação e linguagens sejam valorizadas e trazidas, tal como a linguagem matemática por meio da etnomatemática, questões ligadas às diferenças linguísticas são desafiadoras neste processo, ainda mais quando pensadas dentro de um processo inclusivo.

Educação do indígena surdo: interculturalidade e língua de sinais

Buscando entender elementos da relação de cultura e educação, também se apresenta neste estudo reflexões sobre a educação do indígena surdo.

Para reconhecer a importância da diferença linguística e cultural dos surdos, pode-se citar um elemento de destaque na cultura surda: o ritual de nomeação. Conforme explicado por Mussato e Cameschi (2020) o processo de nomeação de uma pessoa, seja ela ouvinte ou surda, é realizado por um surdo ao identificar alguma característica peculiar/específica ou de destaque na pessoa, que é marcante na experiência visual do surdo. Esta característica pode ser associada à letra inicial do nome da pessoa em Libras. Este sinal se equipara ao nome próprio e se caracteriza como um elemento de identidade que denota reconhecimento ou pertencimento à comunidade surda.

A apresentação deste elemento permite a compreensão de elementos culturais e linguísticos deste contexto. Para a constituição da identidade surda, é reconhecido o papel da centralidade da cultura neste processo, permeado pela questão linguística (PERLIN, 2014). O reconhecimento da Libras é, indubitavelmente, uma conquista histórica do sujeito surdo brasileiro. Contudo, observa-se uma homogeneização que não permite considerar a variação linguística das comunidades indígenas para o contexto do indígena (VILHAIVA; ANDREIS-WITKOSKI, 2014).

É necessário reconhecer a questão linguística em primeiro lugar. Silva e Quadros (2019) explicam que existem ao menos 12 línguas de sinais utilizadas por comunidades surdas isoladas ou comunidades surdas indígenas no país.

Neste ambiente de contexto linguístico há o reconhecimento de línguas de sinais existentes bem como a emergência de sinais em comunidades indígenas para comunicação. A investigação das autoras Bruno e Lima (2015) sobre as formas de comunicação e de inclusão da Criança Kaiowá surda na família e na escola, expressam a invisibilidade da criança indígena surda que perpassam principalmente pela impossibilidade de fala, de aquisição do conhecimento e de assimilação da cultura, está permeada por elementos da cultura indígena e da cultura surda. Observam que os poucos sinais adquiridos da Libras no contexto escolar e mesmo a comunicação por gestos ou senhas não é suficiente para o desenvolvimento linguístico bem como para a participação sociocultural do indígena nos contextos familiar, escolar e comunitário.

Assim como em outras comunidades surdas, também no contexto das comunidades indígenas observa-se que a ausência do conhecimento da língua de sinais gera a necessidade de comunicação de outra forma. Existe uma interação da família e da comunidade com o sujeito surdo a partir de algumas “senhas,” gestos e

dessa forma supre a necessidade imediata de comunicação (BRUNO; LIMA, 2015; VILHALVA, 2009).

A comunicação dessa forma pode gerar frustrações nas comunicações, como diante de necessidades em situação de doença, gerando dificuldade, por exemplo, para a criança explicar ou pedir auxílio (BRUNO; LIMA, 2015).

Vilhalva (2009), uma pesquisadora surda, descendente de indígena, desenvolveu um estudo de mapeamento das línguas de sinais emergentes em comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul. O contexto linguístico dessas comunidades foi considerado no estudo. Foram identificados sinais emergentes nas comunidades surdas e recomendado que esses sinais fossem registrados no contexto da Libras. Estes sinais surgem em um contexto cultural linguístico diferente e por isso, a interculturalidade se faz presente na ampliação do processo comunicativo da Libras por meio dos novos sinais. Além disso, o trabalho de Vilhalva (2009), por considerar contextos culturais/linguísticos distintos, reforça a necessidade de discussão da educação em um contexto intercultural, sobretudo para o contexto indígena.

A comunicação, ou seja, as produções de signos e discursos tem centralidade nas investigações dos Estudos Culturais. Dessa forma, as culturas e conhecimentos são compartilhados a inúmeros e diversos grupos (BRUNO; LIMA, 2015).

As autoras Bruno e Coelho (2016) investigaram os discursos acerca da educação diferenciada indígena, de forma inclusiva e voltada a pessoas surdas. Em relação à questão da inclusão foi possível registrar a percepção da efetivação das políticas educacionais na fala dos profissionais que atuam nas escolas indígenas. Essas políticas ainda apresentam falhas principalmente no sentido de respeito à cultura indígena. É necessário considerar não apenas o reconhecimento dos saberes tradicionais e de sua cultura, mas as questões de educação inclusiva devem ocorrer com a participação dos indígenas na concepção e gestão da escola.

Os profissionais entrevistados relatam principalmente a condução da educação de indígenas para deficientes, em que não há uma forma única de conduzir a relação com a comunidade indígena. Desta forma, o interculturalismo é presente, no sentido de que para atender uma necessidade de inclusão, cujas políticas públicas são apresentadas dentro de um contexto da cultura dominante, é necessário compreender os elementos culturais dos indígenas principalmente neste contexto inclusivo. A pesquisa apontou para a necessidade de criação de espaços de diálogo junto à comunidade escolar indígena, para que a questão da educação de pessoas

surdas seja discutida e construída coletivamente. Este diálogo intercultural de natureza híbrida deve considerar o contexto plurilíngue das comunidades indígenas.

As dificuldades da educação bilíngue no contexto indígena são abordadas por Silva (2019). O autor apresenta a dificuldade do processo inclusivo, apesar da previsão legal para o mesmo, não há uma educação inclusiva bilíngue efetiva. Além das possíveis dificuldades operacionais com a necessidade de formação de profissionais bilíngues, não é considerado adequadamente o contexto cultural e linguístico, tornando a busca pela inclusão apenas um assistencialismo que permite a presença do indígena surdo no ensino regular, porém sem a efetiva inclusão. É necessário considerar o reconhecimento das minorias linguísticas (AZEVEDO, 2018).

Mussato e Cameschi (2020) apresentam uma preocupação importante dentro deste contexto: a necessidade de uma educação plurilíngue e/ou translíngue uma vez que estes convivem em ambiente em que muitas línguas diferentes são faladas se considerarmos o contexto da língua portuguesa, da língua indígena e da Libras. Neste contexto é necessário refletir por uma educação bilíngue que realmente proporcione o aprendizado em um ambiente que considere a cultura do sujeito, ou seja, não em um processo de educação do surdo ou de educação do indígena de forma individualizada, mas de constituição do sujeito surdo indígena.

Para além do contexto do bilinguismo em que considera um idioma falado e outro de sinais, no contexto brasileiro a Língua Portuguesa e a Libras, Azevedo (2015) cita a questão do trilinguismo em que é necessário também considerar a Língua Indígena do agrupamento indígena a que o surdo pertença. Se discutirmos a questão cultural a partir do contexto da língua de sinais como um elemento caracterizador de uma cultura própria do surdo, é necessário considerar a língua indígena em um contexto cultural mais amplo. A relação intercultural torna-se mais abrangente.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Cenários de reorganização do conhecimento. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010 (Coleção Contextos da Ciência). p. 14-42.

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 50, jul-dez, 2018

AZEVEDO, Marlon Jorge Silva de. **Mapeamento e contribuições linguísticas do professor surdo aos índios surdos da etnia Sateré-Mawé na microrregião de Parintins**. 115f. Dissertação (mestrado em Letras – opção etnolinguística Indígena). Manaus, Universidade do Estado do Amazonas, 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. **Lei n. 5.371**, de 5 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 dez. 1967. Seção 1, p. 12223.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, 27833-27841.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13/2012 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/CNE, 2012

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:MEC/SEF, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; COELHO, Luciana Lopes. Discursos e Práticas na Inclusão de Índios Surdos em Escolas Diferenciadas Indígenas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 681-693, jul./set. 2016.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia; LIMA, Juliana Maria da Silva. As Formas de Comunicação e de Inclusão da Criança Kaiowá Surda na Família e na Escola: um Estudo Etnográfico. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**, Marília, v. 21, n. 1, p. 127-142, Jan.-Mar., 2015.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2008, v. 13, n. 37 [Acessado 9 Julho 2021] , pp. 45-56. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Epub 28 Maio 2008. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. introdução. In: FERREIRA, M. K. L. Madikauku. Os dez dedos da mão. **Matemática e povos indígenas no Brasil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 11- 14.

DIEGUES, A.C. e ARRUDA, R.S.V. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

MUSSATO, Michelle; CAMESCHI, Claudete. Bilinguismo para surdo. Bilinguismo para indígena. Como (deve) se configura(r) o universo linguístico de um surdo indígena? **The Specialist**. v.40, n.1, 2020.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. Aproximações da etnomatemática e interculturalidade nas produções acadêmicas com a temática indígena. **Revista Hipátia**, Dourados, MS, v. 4, n. 1, p. 48-61, 2019.

PARANÁ, **Secretaria do estado de educação** – SEED – PR, 2008. Diretrizes curriculares estaduais DCE.

PERLIN, Gladis. Cultura e educação bilíngue no pulsar das identidades surdas contemporâneas. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

PESSOA, Lincolin de Jesus. Interculturalidade e complexidade na formação do professor de língua espanhola. **Anais do XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISPANISTAS**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Recuperado de <http://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/72683>. Acesso em: 15/06/2021 15:16

ROSA, M; OREY, D.C. Interloquções polissêmicas entre a etnomatemática e os distintos campos de conhecimento etno-x. **Educação em Revista**, Minas Gerais, v. 30, n. 3, p. 63-97, 2014.

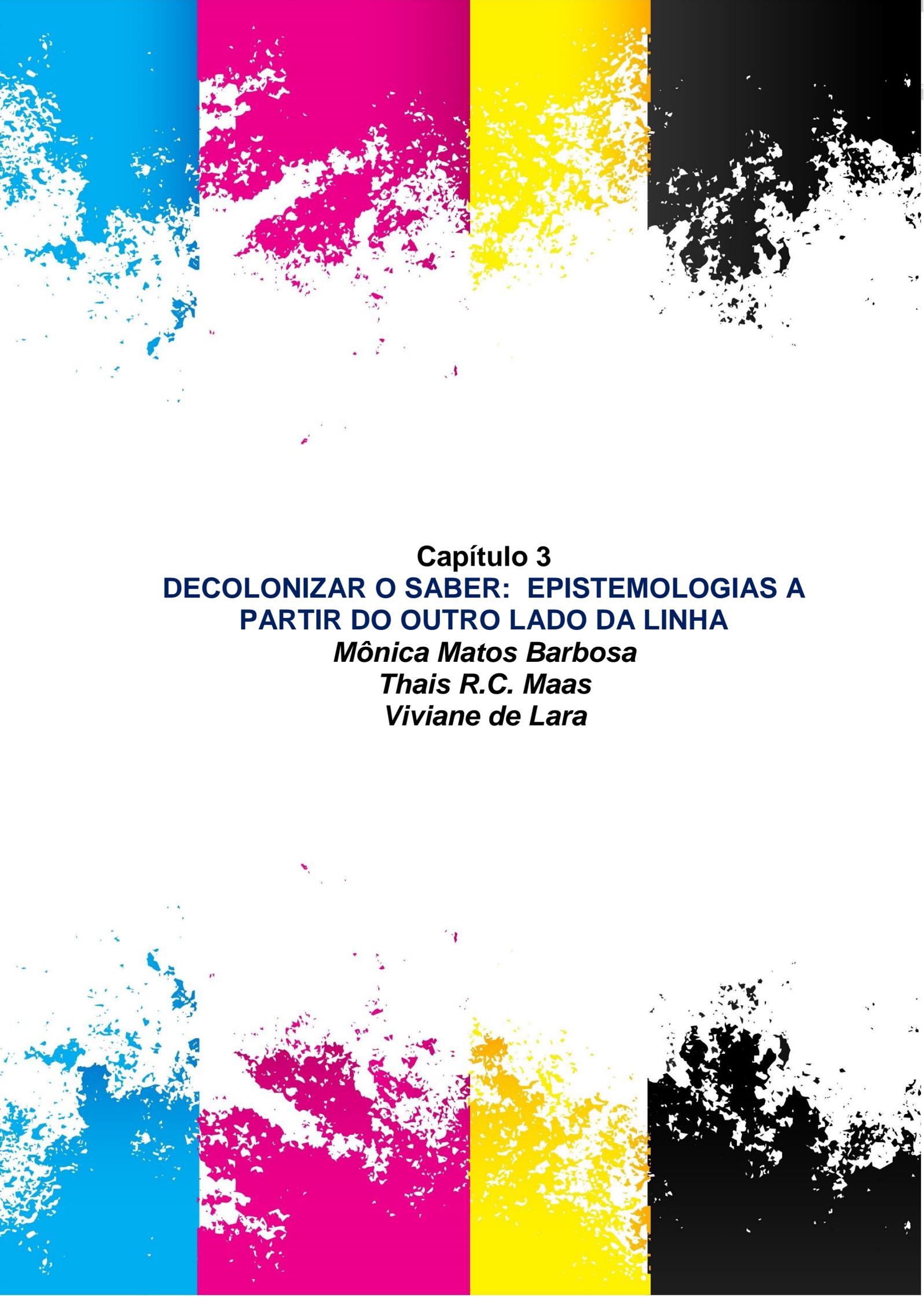
SILVA, Bruno Henrique. **Educação de surdos indígenas em uma comunidade Pankararu no interior de Pernambuco: educação inclusiva, educação bilíngue ou o quê?** 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS / Língua Portuguesa). São Carlos, Universidade Federal de São Carlos (UFSC), 2019.

SILVA, Diná Souza da; QUADROS, Ronice Muller de. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127oct. 2019.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Florianópolis, SC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

VILHALVA, Shirley; ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. A educação do índio surdo brasileiro: implicações linguísticas. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (Org). **Educação de surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

WIECZORKOWKI, Juscinete Rosa Soares; PESOVENTO, Adriane e TÉCHIO, Kachia Hedeny, Etnociência: um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de educação intercultural. **Revista Ciências & Ideias**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 153-158, set/dez, 2018.



Capítulo 3
**DECOLONIZAR O SABER: EPISTEMOLOGIAS A
PARTIR DO OUTRO LADO DA LINHA**

Mônica Matos Barbosa

Thais R.C. Maas

Viviane de Lara

DECOLONIZAR O SABER: EPISTEMOLOGIAS A PARTIR DO OUTRO LADO DA LINHA

Mônica Matos Barbosa

Thais R.C. Maas

Viviane de Lara

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo de discutir a colonialidade do saber, no qual propõe uma classificação epistêmica entre tipos de conhecimentos existentes em nossa sociedade. Sobre a marca da colonialidade, a ciência se impôs como único tipo de conhecimento verdadeiro e eficaz, subjuguando todos os outros saberes como inexistentes e/ou inferiores.

Por meio de uma revisão bibliográfica o trabalho terá como arcabouço teórico a perspectiva decolonial. Autores como Sousa Santos (2010) e Mignolo (2017), foram utilizados para discutir a colonialidade do saber, na qual dividiu países em uma linha abissal, a partir de concepções sociais, políticas e culturais.

Como proposta para decolonizar esse saber, analisaremos o conceito de interculturalidade exposto por Daniel Mato (2012) em *Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural*, abordando a relação entre culturas através do diálogo e do reconhecimento mútuo de seus valores e Walsh (2017) no texto *Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*, o qual tem como referência os movimentos indígenas equatorianos e bolivianos. Também será recorrido a Sousa Santos (2010) e sua proposta de contramovimento: o cosmopolitismo subalterno através da Ecologia de Saberes.

Colonialidade do saber

O conhecimento é poder. Sob tal perspectiva o processo colonial e eurocêntrico tomou o conhecimento científico por muito tempo como a única visão e conhecimento verdadeiro considerando-se superior aos conhecimentos provenientes

dos países latino-americanos, orientais e africanos, ou seja, países subdesenvolvidos, denominando essa divisão social, política e cultural num viés geográfico: Epistemologia do Sul e Epistemologia do Norte (SOUSA SANTOS, 2010).

Essa divisão consiste no pensamento abissal, que o autor relata ser um sistema de características que dividem a realidade social em dois universos antagônicos: “deste lado da linha” e “do outro lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2010 p.29-30), pode-se analisar também como Norte e Sul, respectivamente. Essas distinções podem ser visíveis ou invisíveis. O Norte é visto como dominante, desenvolvido, no qual a ciência é o conhecimento superior, inquestionável, o que não se encaixa na metodologia e exigências da ciência são considerados ilegítimos, crendices e irrelevantes, o que por vezes, pode excluir aspectos da produção, circulação e apropriação que são significantes em diversas práticas sociais, incluindo as práticas que são geralmente vistas como sendo exclusivamente econômicas, políticas, jurídicas (MATO, 2012).

A principal característica do pensamento abissal refere-se a: “pues la imposibilidad de la co-presencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 30). O outro lado, o Sul torna-se invisível e/ou inexistente, portanto, se não existe o conhecimento, é excluído em todas as suas formas.

A colonização do saber se deu dessa forma: hierarquizando os conhecimentos, os povos do sul do mundo (SOUSA SANTOS, 2010) que foram/são subjugados na percepção colonizadora que tentou dizimar culturas inteiras e o seu conhecimento epistêmico, julgando-se superior, classificando o outro como inferior, pois eram conhecimentos dos quais os colonizadores não conseguiam dominar. Desta maneira, percebemos que determinadas estratégias foram e são capazes de desmotivar e hierarquizar diferentes culturas, visto que, sem levar em consideração a forma como as identidades são construídas sem nenhuma preocupação de integrá-las e reconhecer seu universo simbólico. Trata-se de pensar nas vivências de traços específicos, que cada qual carrega como sendo fundamental para seu pertencimento.

Essa visão centralizadora resultou na subordinação violenta por parte daqueles que não estão nesse polo, resultado da colonização que alguns países sofreram. Essa dependência foi além da colonização, pois à medida que ocorreu o processo de libertação política, esses países ainda se viam amarrados à sombra do

colonizador. O resultado dessa opressão, por exemplo, é o conceito de conhecimento ainda eurocêntrico, as principais descobertas científicas estão no Norte, os principais intelectuais que são referências nas diversas áreas de ensino são “desse lado da linha” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 31). Nega-se a existência de outro tipo de conhecimento, marginalizando como senso comum.

Sousa Santos (2010) relata que havia uma disputa epistemológica deste lado da linha, entre: ciência, filosofia e teologia; e que a ciência moderna definiria o que é verdadeiro ou falso. Contudo, do outro lado da linha os conhecimentos populares nem são analisados através dessa classificação verdadeiro ou falso, pois eles seriam irrelevantes e invisibilizados.

Me refiero a conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas al otro lado de la línea. Desaparecen como conocimientos relevantes o conmensurables porque se encuentran más allá de la verdad y de la falsedad. (...) Al otro lado de la línea no hay un conocimiento real: hay creencias, opiniones, magia, idolatria, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 31).

As periferias coloniais possuem conhecimentos considerados crendices, superstições, senso comum, idolatria e magia que podem ser utilizadas como fontes de matéria prima e campo de estudos, que o cientista adentra, se apropria e explora essa riqueza natural e epistêmica.

De acordo com Daniel Mato (2012),

[...] a produção dessas representações de identidade envolve a produção de representações de diferença, para aqueles considerados outros, as identidades desses diferentes atores sociais muitas vezes estão associadas e, ao mesmo tempo, seguidas do aprofundamento das diferenças nas formas de interpretação das experiências sociais que cada ator social desenvolve. (p.47).

As identidades são marcadas pela diferença, existem porque há outras que diferem dela. Assim, dizemos que as relações sociais são permeadas pelas representações simbólicas, as quais, nas trocas sociais se constroem de forma individual, mas, igualmente, coletiva. É por esse processo que nos identificamos com os outros, afinal, diferentes contextos sociais são capazes de formar significados que levam a várias identidades.

A estranheza completa do conhecimento proveniente dos países do sul do mundo, fizeram com que os colonizadores considerassem esses indivíduos como selvagens e sub-humanos, pois suas práticas eram mágicas e idólatras. Conseqüentemente, os colonizadores acreditavam que os indígenas não tinham almas, o que legitimou a invasão e ocupação nos países que se tornaram colônias.

Segundo Mignolo (2017) em seu texto “*Colonialidade o lado mais escuro da modernidade*” a colonialidade do saber baseou-se no conhecimento teológico, pois a intenção dos colonizadores era primeiro dominar a alma, através dos preceitos religiosos cristãos, conseqüentemente houve a dominação do corpo, através da escravização, apropriação e violência efetivaram uma melhor dominação.

Segundo, no âmbito da epistemologia, a colonialidade tinha o seu fundamento na teologia, ou seja, na teopolítica do conhecimento. O secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus, e centralizou o ego. A egopolítica (a cosmologia abrangente sobre a qual a biopolítica foi fundamentada), então, deslocou a teopolítica (cuja preocupação era o controle da alma, não do corpo), mas, em última análise, ambas juntaram forças para manter o controle epistêmico e político da matriz colonial. (MIGNOLO, 2017, p. 9).

A colonização seguiu a lógica da colonialidade do saber e do ser, quando se relata que ainda temos as cicatrizes, podemos refletir sobre o ideal de ser humano: homem, branco, cristão e heterossexual. Foram tantos anos de dominação que o nosso tipo ideal de conhecimento é a ciência e a salvação vem por meio do cristianismo. A divisão entre as linhas abissais não se limitou apenas no período colonial, as características perpassaram o tempo, visto que, indígenas, negros e mulheres, ainda são considerados sub-humanos. Do outro lado da linha, as leis e os direitos são inexistentes, as colônias permanecem num sistema de exclusão, incivilidade e humanidade negada (SOUSA SANTOS, 2010). Para exemplificar, recorreremos a Zibechi (2014, p. 8), no qual o autor relata a exclusão presente na zona do não-ser:

(...) ali onde boa parte da humanidade vive em situações de indizível opressão, agravada pela recolonização que supõe o modelo neoliberal. Índios, negros, mestiços, a imensa maioria da população latino-americana, sofrem cerco e isolamento (policial e subjetivo) em suas comunidades, favelas, quilombos, bairros periféricos e precários. A luta de todos os dias para converter estes espaços em lugar de resistência e transformação social é respondida pelas classes dominantes com os mais variados e sutis cercamentos: desde o muro que separa palestinos de israelitas até os mais diversos modos de isolamento, onde os saques são complementados por políticas sociais domesticadoras.

A zona do não ser, ou do outro lado da linha, são territórios demarcados pela linha da injustiça social na qual os países colonizados foram demarcados. Estes ainda sofrem conseqüências do sistema colonial que continua coexistindo mesmo após a independência política, pois as linhas abissais caminharam para a divisão cada mais nítida da apropriação e da violência.

Novas linhas abissais foram demarcadas, definidas como fascismo social (SOUSA SANTOS, 2010), é um regime de relações de poder desiguais, que reflete a

lógica da regulação e emancipação. O autor caracteriza em três tipos como está sistematizada no quadro abaixo:

Quadro 1 – Fascismo Social

Fascismo Social	
Fascismo do Apartheid Social	Divide em zonas selvagens e civilizados, a exemplo citado acima que Zibechi (2014) define como cercamento social, cidades privadas, construção de condomínios, demarcações, cercas, muros, etc., separando geograficamente os indesejáveis.
Fascismo Contratual	Este estabelece um contrato civil de trabalho e/ou bens e serviços, no qual o subalterno não tem opção a não ser aceitar as condições do contrato desigual. A exemplo, podemos citar, a privatização de serviços de saúde, educação, etc., pautados na diferença discrepante entre as partes.
Fascismo Territorial	Controle do Estado por indivíduos que possuem capital patrimonial e que demarcar bens territoriais, resultando, por exemplo, na desigualdade do acesso à terra.

Fonte: Sousa Santos (2010). Adaptada pelas autoras, 2021.

Como podemos observar, as diferenças existentes entre as linhas abissais são inúmeras e estão presentes até os dias atuais em países que sofreram com o processo de colonização. Contudo, há um contra movimento crescente nos países do sul do mundo frente à colonialidade e suas diversas formas, através da perspectiva decolonial. Essa perspectiva busca refletir, contrapor e levantar soluções para que os países sejam independentes em todos os sentidos. A exemplo do contramovimento, Sousa Santos (2010) propõe o cosmopolitismo subalterno para enfrentar a colonialidade do saber e também podemos citar Catherine Walsh (2007), que aborda o conceito de interculturalidade. Estas propostas de decolonialidade do saber serão abordados no próximo tópico.

Decolonizar o saber: o conhecimento “outro”

Mesmo após a independência do Brasil, passamos atualmente por um processo de decolonizar, isto significa que estamos construindo nossa própria história, conhecimento e identidade, tentando desvencilhar do modelo eurocêntrico.

No presente tópico, apresentaremos duas propostas de decolonialidade do saber: o cosmopolitismo subalterno através da Ecologia de Saberes do Sousa Santos (2010) e a Interculturalidade presente nos movimentos indígena equatoriano e boliviano que Catherine Walsh (2007) apresenta.

Sousa Santos (2010) acredita que a decolonialidade do saber é o primeiro passo para alcançarmos a justiça social global. Primeiro deve haver uma justiça cognitiva global, sendo necessário um movimento que ultrapasse as linhas, ou seja, um pensamento pós-abissal. O autor defende o cosmopolitismo subalterno, que pode ser explicado como:

Se manifiesta a través de iniciativas y movimientos que constituyen la globalización contrahegemónica. Consiste en el conjunto extenso de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural generada por la encarnación más reciente del capitalismo global, conocida como globalización neoliberal. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 47).

Do outro lado da linha há uma organização de sujeitos que foram marginalizados, que lutam contra o sistema capitalista/colonialista que dominaram seus conhecimentos e sua cultura. O pensamento pós-abissal em que o autor refere-se é “proviene así de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología” (Sousa Santos, 2010 p. 48). Portanto, esse pensamento reconhece a diversidade presente em todo o mundo, e que essa diversidade epistemológica está sendo construída.

Outro exemplo de decolonialidade é o conceito de interculturalidade, no qual foge do eurocentrismo do Norte global, visto que propõe uma “outra” visão de mundo. Walsh (2007) discute a interculturalidade como “outro”, pois o outro sempre foi subjugado. Desta forma a autora apropria-se dessa terminologia para discutir o outro posicionamento político, epistemológico e ideológico de compreender a sociedade. Para exemplificar a interculturalidade, a autora expõe os movimentos indígenas do Equador e da Bolívia, são esses movimentos étnicos sociais que estão do outro lado da linha. Sousa Santos (2010, p.47) também abordou os movimentos indígenas como

agentes do cosmopolitismo subalterno: “los movimientos indígenas son, desde mi punto de vista, aquellos cuyas concepciones y prácticas representan las más convincente emergencia de pensamiento posabismal”.

A interculturalidade é entendida como princípio chave para o projeto político no Equador, através da CONAIE – Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador, os indígenas entendem a interculturalidade num princípio ideológico, no qual, há o respeito à diversidade e a unidade, para a construção de uma nova democracia: anticolonialista, anticapitalista, anti-imperialista e antissegregacionista, contando com a participação dos indígenas como atores políticos e sociais no processo de constituição estatal. (WALSH, 2007).

A interculturalidade não é simplesmente um discurso, ela representa uma lógica, na qual ultrapassa fronteiras do que é hegemônico e subalternizado. Pode ser definida como:

La lógica de la interculturalidad compromete un conocimiento y pensamiento que no se encuentra aislado de los paradigmas o estructuras dominantes; por necesidad (y como un resultado del proceso de colonialidad) esta lógica “conoce” esos paradigmas y estructuras. Y es a través de ese conocimiento que se genera un conocimiento “otro”. Un pensamiento “otro” que orienta el programa del movimiento en las esferas política, social y cultural, mientras opera afectando (y descolonizando), tanto las estructuras y paradigmas dominantes como la estandarización cultural que construye el conocimiento “universal” de Occidente. (WALSH, 2007, p. 51)

Walsh (2007) acredita que a interculturalidade conhece as estruturas dominantes, porque já foram dominadas por elas, o que possibilita a construção do outro, uma nova política baseada na diversidade social e cultural. A autora aborda a interculturalidade como um conceito atribuído como princípio ideológico, como já citado acima, mas também pode ser entendido como interculturalidade epistêmica.

Poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”, a la vez que como una práctica política como una contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento, el artículo busca moverse alrededor de una simple asociación de interculturalidad con política cultural o identitaria, a través de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente. (WALSH, 2007, p. 48)

Em concordância com Mato (2012), eliminando algumas interpretações atuais dos conceitos de interculturalidade e comunicação intercultural fortemente estabelecido, temos como resultado a convivência democrática entre diferentes grupos, buscando a integração entre as culturas sem anular sua diversidade, uma perspectiva que se concentre não apenas em como certas formulações de significado

orientam as práticas dos atores sociais especificamente, mas também examinem as relações entre os atores sociais a partir do intercâmbio de significado entre eles.

Sousa Santos (2010) busca também a articulação entre os conhecimentos, possibilitando uma pluralidade. Para solucionar os problemas da monopolização do saber, o autor sugere trazer as histórias não contadas pelos sujeitos que vivem a realidade, ou seja, precisa-se dar voz ao subalterno. Isso é possível pela investigação de alternativas, sendo uma delas a Ecologia de Saberes, que pressupõe a junção de conhecimentos e a pluralidade de saberes.

Podemos citar como exemplo, a relação intercultural entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. Não se podem ignorar os avanços que a ciência trouxe para a humanidade, como: medicina, tecnologia, etc, mas colocá-la num pedestal em que inferioriza a medicina alternativa é totalmente autoritário.

Deve-se explorar a pluralidade dentro da própria ciência e inter-relacionar com os conhecimentos não científicos, uma vez que nenhum saber é completo e não existe conhecimento que não seja importante para algo ou alguém.

Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos. Todos los conocimientos son testimonios desde que lo que conocen como realidad (su dimensión activa) está siempre reflejando hacia atrás en lo que revelan acerca del sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva). Cuestionando la distinción sujeto/objeto, las ciencias de la complejidad toman en consideración este fenómeno, pero sólo con relación a las prácticas científicas. La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por lo tanto expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 54)

A interculturalidade propõe uma transformação nas epistemologias, não visa à mistura e/ou o hibridismo de conhecimentos, ou a inclusão, mas a incorporação dos conhecimentos indígenas com os ocidentais, mantendo como fundamental a colonialidade do poder e a diferença colonial de que estão os sujeitos. A ideia de incluir pode ser atribuída à multiculturalidade num sentido universal na qual tende a desaparecer e obscurecer as diferenças. Todavia, Walsh (2007) relata que o termo interculturalidade é incluído pelo Estado de uma forma errônea, criando estereótipos no qual a discussão sobre diversidade é limitada, superficial e folclorizada, ou seja, como multiculturalismo neoliberal disfarçado.

A concepção de multiculturalismo mantém intacta a estrutura social e institucional que constrói, reproduz e condiciona a desigualdade. Entretanto, é necessário perceber os caminhos usados pelo Estado ao apropriar-se do conceito

intercultural e usá-lo para sustentar a subalternidade colonial e suas consequências, como o racismo epistêmico da modernidade. (WALSH, 2007, p. 54-55).

Outros agentes que se apropriaram erroneamente da interculturalidade, relatada por Walsh (2007), são os intelectuais que acreditam serem interculturais, mas excluem do lugar político, indígenas, negros, mulheres, camponeses, etc. O movimento indígena não está reivindicando inclusão, mas sim, o reconhecimento e a transformação ética, política e epistêmica, uma ação que não somente participe do Estado na esfera política, mas se infiltre no pensamento e possibilite essa transformação.

Em suma, a interculturalidade e o cosmopolitismo subalterno, são projetos de descolonização, no qual oferecem outros paradigmas que questionam e modificam a colonialidade do saber, fazendo com que a diferença colonial e suas consequências sejam visíveis, que os subalternos sejam atores políticos rearticulando outras políticas, outras ideológicas, outras epistemologias, que transforme as matrizes do poder colonial.

Que possamos romper as fronteiras das linhas, conhecendo a capacidade dos subalternos ao adentrar os espaços sociais e políticos, que antes eram negados e transformar esses espaços criando uma sociedade alternativa e intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo abordou como sugestão a perspectiva decolonial, para que discutamos as consequências geradas pelo processo colonialidade/modernidade em nosso país e nos demais países que foram colonizados. A colonialidade do saber criou hierarquias entre as epistemologias presentes, colocando no mais alto nível a ciência e as demais subjugadas na inexistência.

O arcabouço teórico apresentou uma discrepância no conhecimento, no direito e no reconhecimento da humanidade dos sujeitos, contribuindo nas discussões sobre colonialidade, interculturalidade e comunicação intercultural sob um viés teológico, visto que, foi assim que a colonialidade do saber, primeiramente se apresentou.

Entretanto, como definir o que é epistemologia? O que pode ser considerado válido, real ou falso? Estas são perguntas que provocam análises e reflexões.

Essas questões não possuem uma resposta definitiva, contudo devemos ter um esforço coletivo para respondê-las. O que podemos é criar alternativas de

conhecimentos, e no presente trabalho abordamos sugestões de ações decoloniais. Deixamos claro que são apenas opções, as quais possibilitam abrir caminhos na construção epistêmica cada vez mais nossa, através da participação solidária para construir um futuro mais plural e comunitário.

Referências bibliográficas

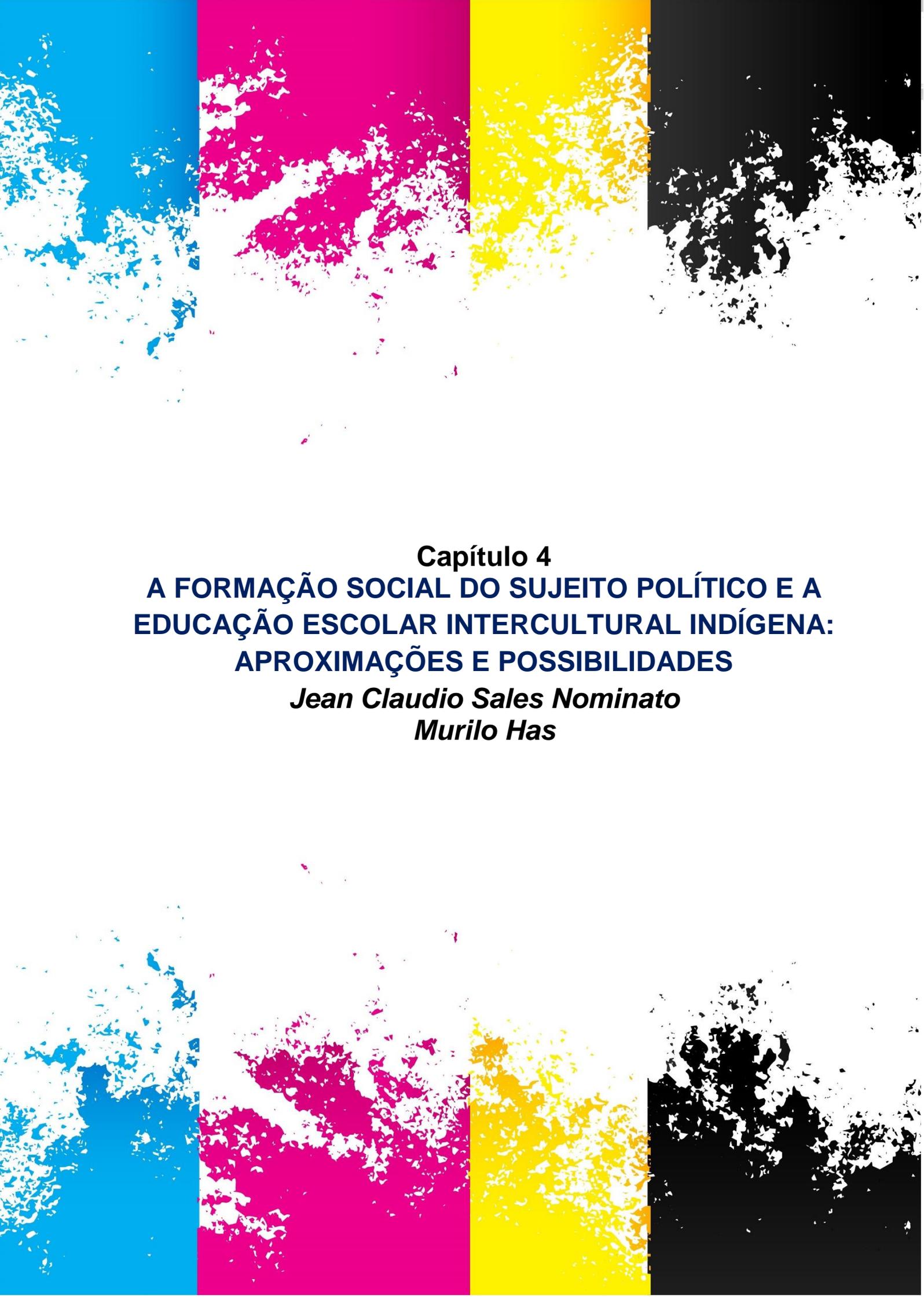
MATO, Daniel. **Hetegogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural**. Matrices, vol. 6(1/2), julho-dezembro, 2012.

MIGNOLO, M. **Colonialidade o lado mais escuro da modernidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 32 N° 94 Junho/2017.

SOUSA SANTOS, Boa Ventura de. **Descolonizar El Saber, Reinventar El Poder**. Ediciones Trilce, Montevideo, 2010. Recuperado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em 05 de junho de 2021.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2017.

ZIBECHI, Raúl. **Colonialismo e movimentos antissistêmicos**. In: ZIBECHI, R. (Des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambra; Ecologistas en Acción, 2014. Tradução: MELO, Alessandro. 2016.



Capítulo 4
A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO POLÍTICO E A
EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL INDÍGENA:
APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES

Jean Claudio Sales Nominato
Murilo Has

A FORMAÇÃO SOCIAL DO SUJEITO POLÍTICO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL INDÍGENA: APROXIMAÇÕES E POSSIBILIDADES

Jean Claudio Sales Nominato

Murilo Has

Introdução

Este estudo apresenta e discute o processo de formação social do sujeito político, aproximando e destacando as possibilidades dessa construção por meio da educação, especificamente no que tange aos pressupostos da educação escolar e intercultural indígena, em seu movimento e protagonismo. Para isso, nossas reflexões se fundamentam, por meio de revisão bibliográfica, em estudos de autores como Abbonizio (2013); Lessa (2016); Lukács (1968; 1999; 2013) e Werá (2017), entre outros, os quais foram de grande importância para o delineamento das discussões propostas.

Em seus pormenores, em um primeiro momento, iniciamos a discussão partindo da obra *“Para uma do ser social”* – volume dois de György Lukács, fundamentando que o sujeito político é um ser social e que possui a sua base natural irrevogável. Na gênese desse ser social, o filósofo húngaro destacou as esferas ontológicas, o salto ontológico que o originou e os nexos internos do trabalho enquanto intercâmbio orgânico com a natureza. Para Lukács, o trabalho é o modelo de toda práxis social. No entanto, a partir dessa perspectiva, a educação não é trabalho, mas uma práxis vinculada à reprodução social.

Tanto o complexo da educação quanto a política são poréns teleológicos secundários que visam influenciar o agir de outros indivíduos. Lukács afirmou que o homem dá respostas e a educação permite que ele reaja adequadamente a eventos e situações imprevisíveis. Tanto em sentido lato quanto em sentido estrito, a educação permite a formação de um sujeito político consciente de sua história e de sua tradição.

As atuais circunstâncias que vivemos não são frutos de nossas escolhas, mas de resultados históricos do passado. O sujeito político para agir adequadamente no

mundo, deve ter ciência desses fatos e a educação possibilita a dialética entre indivíduo e a totalidade social. Isto é, o sujeito de uma dada comunidade e como partícipe do gênero humano. Assim, apresentamos em um segundo momento, a educação escolar intercultural indígena, que contempla as necessidades particulares oriundas da comunidade, sendo resultado do movimento e protagonismo indígena em meio ao processo histórico de luta por legitimação dos direitos desses povos.

Intrinsecamente ligada às reivindicações do movimento indígena, ela possui uma característica de escola aberta, ou seja, não possui um currículo fechado, pautado em uma realidade ocidentalizada, mas ensina o conhecimento ancestral dos povos tendo como premissa a prática e pesquisa da realidade e da história de cada comunidade. O ser social, que segundo Lukács possui o trabalho enquanto intercâmbio orgânico com a natureza, para se reproduzir enquanto gênero humano necessita de um processo formativo, que só é alcançado pela educação, suas singularidades e particularidades.

A construção de um sujeito político por meio da educação

Antes de analisarmos a construção do sujeito político, verificaremos com base no filósofo húngaro György Lukács¹, como se dá a formação do ser social. O sujeito político pressupõe, um ser que vive em sociedade, isto é, um ser social. Em sua ontologia², Lukács fez um movimento no qual abstraiu o ser social dos demais complexos da realidade e observou que este possui um caráter biológico e inorgânico insuprimível. O filósofo partiu da existência de três esferas ontológicas, a saber: a inorgânica, orgânica e social.

A esfera inorgânica, sem vida, tem como característica o tornar-se outro, são formados por junção de matérias e temos como exemplo, os minerais. A esfera orgânica possui vida e capacidade reprodutiva, isto é, a reprodução do mesmo. A esfera social tem como característica central a produção do novo, uma vez que o homem³ é dotado de consciência. As três esferas são diferentes, mas estreitamente

¹ Para conhecer mais sobre a vida desse importante filósofo marxista, sugerimos a obra *Pensamento vivido: autobiografia em diálogo*. (LUKÁCS, 1999).

² A ontologia lukacsiana estuda os fundamentos do ser, possui um caráter histórico, social e leva em conta aspectos singulares, particulares e universais da realidade objetiva. Difere, portanto, da ontologia grega - onde a essência é a-histórica - e medieval, na qual a essência é metafísica.

³ Quanto ao uso dos termos homem e ser humano, temos ciência que a linguagem reproduz o sistema patriarcal que nos subjugua, apesar de permanecer o gênero gramatical masculino, levamos em conta que ser humano abrange um número maior de particularidades.

articuladas: sem a esfera inorgânica seria inviável o surgimento da esfera orgânica e sem essas, seria impossível o ser social.

O homem tem a sua base biológica ineliminável e em sociedade, precisa dela para se reproduzir biológica e socialmente. Como estão associadas, o que diferencia uma esfera da outra é o “momento predominante”, por exemplo, a esfera orgânica mantém a sua base inorgânica, mas o que a difere da esfera anterior é a reprodução do mesmo como momento predominante.

O ser social conserva as duas esferas precedentes, mas o seu momento predominante é caracterizado pela produção do novo. Implicitamente, fizemos uso do conceito de prioridade ontológica, nos exemplos mencionados: o ser orgânico para se desenvolver necessita da esfera inorgânica, em outras palavras, no salto do ser inorgânico à esfera orgânica tem-se como prioridade ontológica da base inorgânica. Assim como, o ser social tem como prioridade ontológica à esfera biológica e inorgânica, isto é, tem como pressuposto os elementos necessários para a sua existência e desenvolvimento.

A ciência moderna já demonstrou e conseguiu reproduzir em laboratório, sob condições específicas, a passagem da esfera inorgânica à esfera orgânica. Essa passagem se deu, segundo Lukács, pelo salto ontológico com a modificação dos aspectos qualitativos e estruturais da esfera subsequente. O salto ontológico é um momento de transição, de rupturas com continuidades da esfera anterior e com a predominância de características qualitativas da esfera posterior. É impossível precisar o momento do salto, este pode durar milhares de anos, todavia é possível visualizarmos o momento predominante de cada esfera.

O trabalho, enquanto intercâmbio do homem com a natureza orgânica ou inorgânica, permitiu o salto ontológico do ser biológico ao ser social. Pesquisas arqueológicas ajudaram na explicitação do desenvolvimento do ser humano, que se deu mediante o seu “afastamento da barreira natural”. Historicamente o homem sempre interveio na natureza via trabalho, numa luta diária pela sua sobrevivência. O trabalho no sentido de ação do homem sobre a natureza, existiu em todos os tipos de sociedade.

Aponta sempre para a produção do novo e enriquece subjetivamente quem o executa, ou seja, o homem também se transforma, e nesse sentido, o trabalho simples para Marx é composto pela atividade orientada a um fim, seu objeto e seus meios. A esse respeito, a categoria trabalho foi priorizada por Lukács na análise da gênese do

ser social porque as demais se desenvolveriam a partir de um ser social já constituído. Para ele:

No trabalho estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerado o fenômeno originário, o modelo do ser social; parece, pois, metodologicamente vantajoso iniciar pela análise do trabalho, uma vez que o esclarecimento de suas determinações resultará num quadro bem claro dos traços essenciais do ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

A categoria trabalho é considerada por Lukács, a protoforma de toda atividade humana. Lessa (2016) nos adverte para o fato de que a protoforma não seria categoria primeira, mas a mais simples e originária. Ressalta que o trabalho é “o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social”, no entanto, nenhuma dessas práxis são redutíveis ao trabalho, uma vez que, já sofreram mediações e adquiriram uma certa complexidade.

Como observamos até aqui, não há trabalho antes do ser social. Partiremos então, do trabalho como prioridade ontológica, como base insuprimível de todas as formas sociais e jamais como essência do homem ou algo relacionado a uma ontologia do trabalho. Os demais complexos sociais, como a educação e a política surgem com a complexificação do trabalho e do ser social.

Sobre o agir na natureza visando um fim, pelo trabalho, Lukács denominou de pôr teleológico primário. Já o agir do homem na sociedade, foi chamado de pôr teleológico secundário, ou seja, a ação que tem como objetivo intervir nas posições teleológicas de outros indivíduos. Tanto o complexo da educação, quanto a política são pores teleológicos secundários, se dão entre consciências e são ideológicos.

Para o filósofo, a educação é uma atividade específica do ser social e “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida”. Num sentido amplo, a educação “nunca estará realmente concluída” e está relacionada a apropriação do arcabouço cultural produzido por uma dada comunidade e sociedade.

Em seu sentido estrito, a educação se dá na forma institucionalizada pela escola. Tanto uma quanto outra age no ser social de forma dialética e tem um papel fundamental na reprodução social. Assim, essa perspectiva ontológica do processo formativo traz à tona os seus limites e possibilidades, assim como permite pensar uma educação que vise a emancipação.

A educação e a política são pores teleológicos secundários, portanto, também são complexos ideológicos. Segundo Lukács (2013, p. 465), “a ideologia é sobretudo

a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir”. A educação permite que o sujeito político aja adequadamente diante das alternativas, uma vez que a práxis política é um pôr teleológico que modifica o mundo fenomênico. A ação política nesse sentido, movimenta alternativas postas pela sociedade, com a objetiva intenção de transformá-la em sua essência.

A educação escolar é imprescindível para a construção dos sujeitos políticos, mas que leve em conta aspectos particulares e universais de uma dada comunidade em meio às contradições sociais. Nesse âmbito, a educação intercultural indígena se apresenta como um elemento necessário para a formação política dos sujeitos indígenas, pois em seu aspecto particular, é uma educação diferenciada, e em seu aspecto universal, pretende promover pela via estatal, que os povos indígenas atuem como sujeitos de sua condição e de sua causa. O sujeito político é um ser social que tem a sua base biológica e inorgânica insuprimível, sua práxis está voltada para a totalidade social.

A educação escolar deve formar um sujeito político orientado para a práxis revolucionária e que tenha como horizonte a emancipação e a formação cidadã. Com base nessas reflexões sobre a constituição do ser social em Lukács e sua base natural orgânica e inorgânica ineliminável, abordaremos no próximo tópico as especificidades da educação escolar intercultural indígena, compreendendo-a em seu sentido amplo, ou seja, como uma prática formativa que está voltada ao conhecimento ancestral dos povos e seus costumes, mas também que se apropria da educação escolar formal com todas as suas ferramentas e canais, possibilitando uma ação política com a sociedade envolvente. No sentido estrito, a educação escolar intercultural indígena se dá via educação formal, nas escolas, mas com um ensino diferenciado dos padrões ocidentais e um currículo aberto.

A educação escolar intercultural indígena como elemento político formativo

A discussão a respeito da educação escolar indígena como um elemento necessário para a formação política desses povos, compreende alguns aspectos importantes e que em suma, versam sobre a história do movimento social-educacional indígena no Brasil.

Podemos elencar que uma das bandeiras teórico-políticas mais importantes do movimento indígena brasileiro foi o direito à educação diferenciada para esses povos, sendo apresentada como reivindicação e fundamento para dinamizar uma perspectiva militante e engajada na esfera pública, política e cultural dos indígenas por si mesmos e desde si mesmos. Assim, atuando como sujeitos público-políticos, unem tradição, memória e crítica do presente, transitando da cultura hegemônica para sua própria singularidade étnico-antropológica, e vice-versa, sempre mantendo o foco na crítica à modernidade periférica que somos e vivemos. (DANNER, 2020)

Com base no cenário que se apresenta a partir da segunda metade do século XX, verifica-se o início de uma procura, por parte destes sujeitos, pela inserção e protagonismo no âmbito da esfera pública, em busca de hegemonia político-cultural, e sob a forma de ativismo, de militância e de engajamento em torno à condição e a causa indígena. Esses povos até hoje entendem e afirmam, que o protagonismo para eles, só é possível por meio de luta e de politização na esfera pública, criando condições de resistir, denunciar e enfrentar os sujeitos e processos de violência, inviabilização de direitos, extermínio e apagamento.

Por ser uma perspectiva que se insere na esfera pública, política e cultural, o protagonismo indígena também proporciona a descatequização da cultura, do imaginário social, das mentes, nas palavras de Kaká Werá, uma vez que permite aos indígenas a auto expressão direta, sem mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas, para além das caricaturas construídas sobre eles ao longo de nossa constituição e desenvolvimento social e cultural. (WERÁ, 2017)

Esse movimento representou a edificação da educação escolar formal (alfabetização), e com ela, o domínio e o uso da escrita, assim como as inúmeras tecnologias educacionais-culturais disponíveis, como as mídias sociais e digitais, o livro impresso, entre outras. A educação escolar intercultural indígena, além disso, é uma forma de socialização pedagógico-cultural voltada para a alfabetização em língua portuguesa e materna indígena, muitas vezes, produzida por eles mesmos em meio ao diálogo com a sociedade e com profissionais não-indígenas, conforme estabelecido legalmente pela Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 210, 231 e 232, que define o direito à educação específica, diferenciada e bilíngue, legitimada por eles próprios, em suas comunidades, utilizando de suas línguas e processos próprios de ensino-aprendizagem.

Somado a esse processo histórico de luta por direitos, a educação escolar indígena foi também normatizada legalmente pelo Decreto nº. 26, de 04 de fevereiro de 1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil; e pela Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo esta, uma importante via para a elaboração de vários documentos que gradativamente estabeleceram o arcabouço institucional e pedagógico fundamental da educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue.

Exemplos são a Resolução CNE/CEB nº. 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento de escolas indígenas; a Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo no currículo oficial de ensino no país a disciplina de “História e cultura afro-brasileira e indígena”; o Decreto nº. 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; a Resolução nº. 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; e a Resolução nº. 1, de 07 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

Todo esse aparato legal e político, só foi alcançado graças à luta e reivindicação constante do movimento indígena, o qual se mantém alicerçado nos debates e problemas da sociedade contemporânea, que ainda persistem em afetar a comunidade indígena do país.

Nesse sentido, pela ótica da educação escola indígena conforme ela se apresenta atualmente em suas obras político-culturais, é possível compreender uma visão de conjunto sobre essa mesma educação, a qual instiga a inserção e apropriação desde sua condição-causa como indígenas no contexto mais amplo do Estado nacional. A educação escolar intercultural indígena, vista e afirmada como base para a constituição de um sujeito-grupo político indígena, torna-se o núcleo central da existência e da resistência indígenas no Brasil contemporâneo.

O Movimento Indígena brasileiro, possui o objetivo de vincular-se à esfera pública, como sujeito político capaz de uma perspectiva ativista, militante e engajada direta, sendo contrário às mediações institucionalistas, cientificistas e tecnicistas, recusando a compreensão, por muito tempo vigente, de que seriam povos e indivíduos de responsabilidade relativa, e por isso, deveriam ser enquadrados, orientados e

mesmo substituídos tecnocraticamente por órgãos públicos (SPI, FUNAI) e privados (missões religiosas católicas e evangélicas, ONGs internacionais etc.) sempre que a questão e a condição indígena estivessem em jogo (BANIWA, 2006, p. 56-85).

Em meio à história indígena, marcada pela intensa usurpação de terras pertencentes a esses povos, no desmatamento generalizado para a viabilização de áreas para cultivo e pecuária, em situações de expulsão de indígenas de suas terras, assassinatos, contaminação e morte por doenças etc. (KOPENAWA e Albert; 2015, p. 305-306; Valente, 2017, p. 24-33), os povos indígenas foram levados a pensar que não sobreviveriam a uma situação como essa (KRENAK, 2015, p. 220). Assim, o ativismo político direto na esfera pública e a produção de conhecimento, de arte e de literatura pelos próprios indígenas, visam promover a desconstrução de estereótipos, preconceitos e visões naturalizadas e mesmo fantásticas, que até hoje são relacionados aos povos indígenas.

Intelectuais indígenas afirmam que a socialização escolar, o domínio da gramática formal, das ferramentas epistemológicas, dos valores políticos e das mídias em geral permitiram exatamente o enraizamento e a amplificação do ativismo indígena, na correlação de Movimento Indígena e pensamento indígenas. A esse respeito, Álvaro Tukano, uma das lideranças indígenas mais importantes do Brasil hodierno e fundador do Movimento Indígena, descreve acerca da opção pela educação como o ponto nevrálgico para a reorganização político-cultural dos povos indígenas na contemporaneidade:

Meu pai preferiu fazer outra coisa: para manter as tradições, percebeu que precisava tratar com os colonizadores, e me colocou no colégio para aprender a ler e escrever, para poder defender melhor um diálogo com nossos pontos de vista estratégicos, para poder falar de nossas coisas, tecer novos aliados entre nós, e dizer claramente que os nossos valores têm de ser mantidos por nós. Não é o padre que é responsável por salvar o nosso povo. Então meu pai pensou de uma maneira diferente, me colocando na escola. Hoje estou com 63 anos, mas continuo pensando igual o que meu avô fez, o que meu pai fez, que é defender o meu povo. Hoje tem também uma nova geração, né? Meu pai não sabia muita coisa, aprendeu pouquinho. Eu aprendi um pouco mais. Hoje, os meus filhos estão nas universidades, devem ter captado mais informações acadêmicas para poder liderar a discussão. E tudo isso é importante para acabar com a falta de diálogo, a dificuldade que nós tivemos para falar com as pessoas externas. (TUKANO, 2017, p. 15-16; JEKUPÉ, 2002, p. 36).

Perceba-se essa perspectiva de apropriar-se da educação escolar formal com todas as ferramentas e canais dali potencializados e gerados, a fim de viabilizar um contato político-cultural com a sociedade envolvente em que esses mesmos povos indígenas pudessem atuar como sujeitos de sua condição e de sua causa, a partir de

uma práxis direta frente ao branco, à cultura hegemônica constituída a partir da colonização e à modernização conservadora.

De acordo com Kaká Werá, escritor indígena pertencente à tradição tupi-guarani, a educação escolar indígena nas aldeias, ao vincular-se ao Movimento Indígena e tornar-se sua promotora fundamental, proporciona a conquista e a consolidação da cidadania política indígena, aspecto de grande valia para a democratização efetiva de nossa sociedade, uma vez que permite uma ação direta, sem mediações institucionalistas. Ele demonstra que esta é

[...] uma maneira de usar a arte, a caneta, como estratégia de luta política. É uma ferramenta de luta. E por que uma luta política? Porque, à medida que a gente chega na sociedade e a sociedade nos reconhece como fazedores de cultura, como portadores de saberes ancestrais e intelectuais, ela vai reconhecendo também que existe uma cidadania indígena (WERÁ, 2017, p. 19).

Um grande diferencial da escola indígena, quando comparado com as convencionais, ocorre pelo fato de contar com maior participação dos alunos e de suas comunidades. Esse caráter até inovador, também proporciona a escolha de seus próprios professores, dentro da própria comunidade. Abbonizio (2013, p.31) mostra isso quando apresenta escolas no Alto Rio Negro/ARN (AM) com autonomia de propagar o conhecimento indígena acumulado nas escolas, apresentando narrativas históricas e maneiras locais de produzir alimentos. Esse tipo de educação é oposto ao ensino universal, que despreza totalmente o conhecimento local e as condições reais de vida do aluno.

Nesse sentido, a educação escolar intercultural indígena, mostra-se como um elemento importante para a formação do sujeitopolítico indígena, pois adotam um currículo próprio, com disciplinas e ementas vinculadas às suas próprias realidades. A especificidade da educação escolar intercultural indígena é, apesar dos entraves e desafios atuais, permitir que os povos possam construir seus projetos de futuro, visando a melhoria de vida dos seus indivíduos e da comunidade (ABBONIZIO, 2013).

A respeito da formação política desenvolvida pela educação escolar indígena, podemos citar o exemplo da escola indígena dos Tapirapé (MT), a qual conseguiu reunir o conhecimento necessário, mas não natural (como a língua portuguesa) para o desenvolvimento de uma ação coletiva de demarcação de suas terras (GORETE NETO, 2009).

A educação escolar indígena está intrinsecamente ligada às reivindicações do movimento indígena, sendo considerada uma opção de escola aberta, ou seja, não

possui um currículo fechado, pautado em uma realidade ocidentalizada, mas ensina o conhecimento ancestral dos povos tendo como premissa a prática e pesquisa da realidade em cada comunidade. A escola indígena se apresenta receptiva a inúmeras possibilidades e projetos.

A escola Khumuno do ARN/AM, é outro exemplo dessa formação para o sujeito político indígena, uma vez que, ensina o que a comunidade precisa, instruindo profissionais que irão contribuir para a melhoria de vida de seus povos, com sustentabilidade. Forma alunos que saibam caçar, pescar, cantar, dançar, e fazer artesanato (ABBONIZIO, 2013, p.164). Nessa perspectiva, as escolas indígenas proporcionam soluções de sobrevivência do grupo.

Por mais que existam ainda, dificuldades em relação à legitimação dos direitos indígenas, o direito à educação trouxe grandes benefícios para as populações indígenas, possibilitando a formação de sujeitos capacitados e que entendem a importância de ocuparem os espaços políticos, especialmente em decorrência das pressões exercidas pela sociedade vigente. Nessa formação, também se inclui o incentivo por parte das lideranças e de associações de educadores indígenas.

Considerações finais

Em busca de considerações finais sobre processo de formação social do sujeito político, com base nos pressupostos da educação escolar e intercultural indígena, observamos que, o trabalho enquanto intercâmbio orgânico com a natureza, sempre existiu em todos os tipos de sociedade, sendo um elemento que funda o ser social.

Enquanto as determinações biológicas são transmitidas de forma intergeracionais, o ser social para se reproduzir enquanto gênero humano necessita de um processo formativo, que só é alcançado pela educação. Essa quando considera os aspectos singulares, particulares e universais da comunidade a que se insere, estabelece um movimento que possibilita o protagonismo dos sujeitos indígenas em meio ao processo histórico.

Nesse sentido, a educação pode possibilitar a formação do ser social pela esfera política, mas para isso precisa considerar a dialética entre indivíduo e a totalidade social. Um exemplo dessa possibilidade de formação política aliada à educação escolar formal, é evidenciada pela práxis da educação escolar intercultural indígena, a qual instiga soluções para a sobrevivência dos povos, fazendo-os lutar

pela legitimação de seus direitos constitucionais, e capacitando-os de maneira que entendam a importância de ocuparem os espaços políticos, especialmente em meio às pressões e contradições da sociedade vigente.

Referências bibliográficas

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação Escolar Indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades.** Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, SP, 2013.

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

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Educação, resistência e politização: sobre o sentido da educação na literatura indígena brasileira contemporânea. *Griot : Revista de Filosofia*, Amargosa – BA, v.20, n.3, p.211-228, outubro, 2020.

GORETE NETO, Maria. **As Representações dos índios Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** Tese (Doutorado), Universidade de Campinas-Unicamp, Campinas, SP, 2009.

JEKUPÉ, Olívio. **Xerekó arandu: a morte de Kretã.** São Paulo: Peirópolis, 2002.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Encontros.** Organização de Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 4.ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

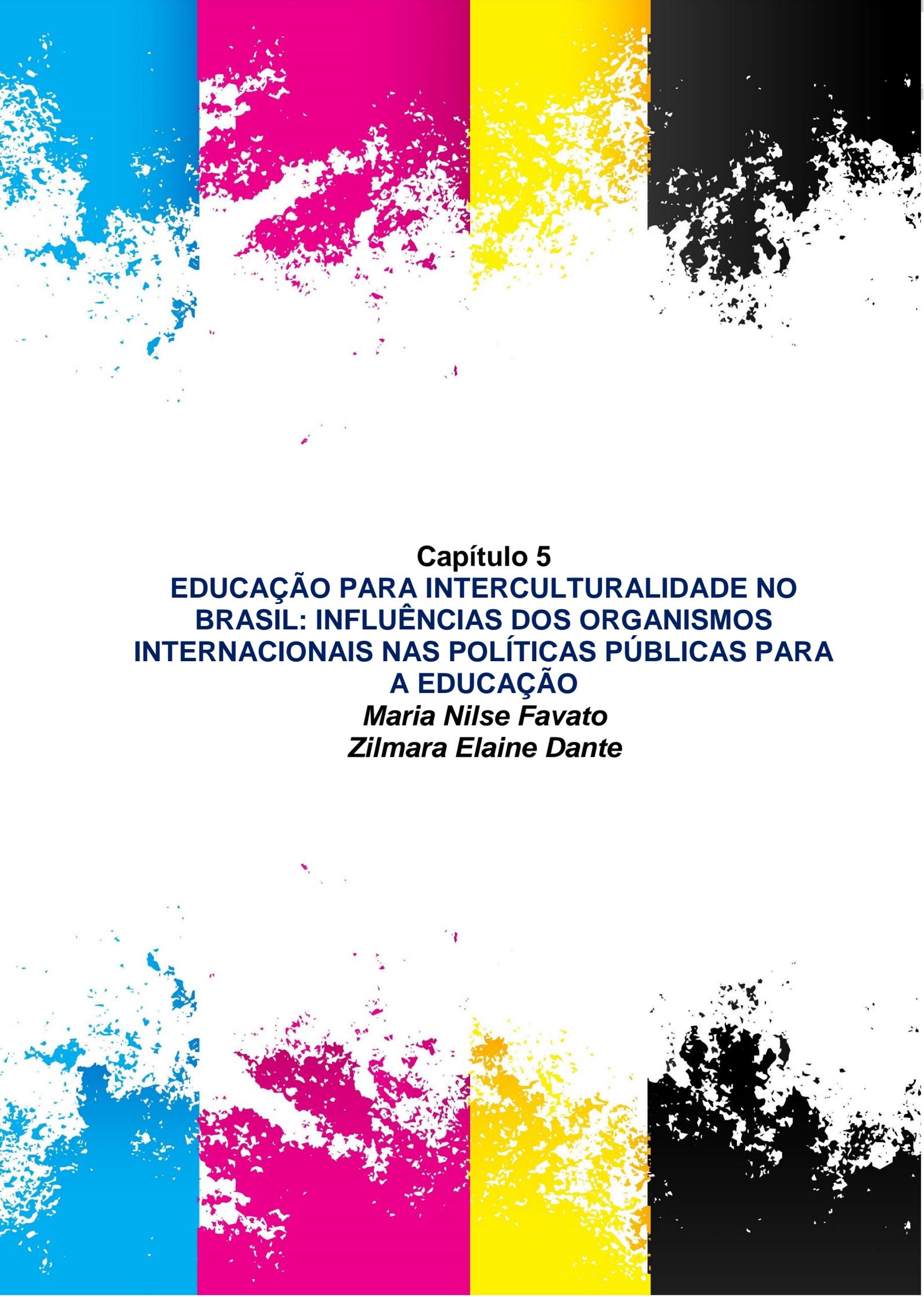
LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social, 2.** Tradução Nélio Shneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Pensamento vivido: autobiografia em diálogo – Entrevista a István Eörsi e Ersébet Vezér.** São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem; Viçosa, MG: UFV, 1999.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade.** Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

TUKANO, Álvaro. **Álvaro Tukano**. Organização de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Coordenação de Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá**. Organização de Sérgio Cohn e de Idjahure Kadiwel. Coordenação de Kaká Werá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2017 (Coleção Tembetá).



Capítulo 5
EDUCAÇÃO PARA INTERCULTURALIDADE NO
BRASIL: INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS
INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA
A EDUCAÇÃO

Maria Nilse Favato
Zilmara Elaine Dante

EDUCAÇÃO PARA INTERCULTURALIDADE NO BRASIL: INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO

*Maria Nilse Favato
Zilmara Elaine Dante*

Introdução

A interculturalidade é tema de grandes conflitos, pois historicamente a busca por determinado padrão e a resistência à diversidade cultural vem provocando sérios embates, inclusive no que tange à educação, visto que variados grupos e culturas foram excluídos da escola durante séculos.

Diante do atual cenário de crescente intolerância para com os que, de algum modo, se distanciam de um determinado padrão social, propõe-se como objetivo geral debater a educação para a interculturalidade como tentativa de contribuir com a superação de marcas históricas e até mesmo conflitos mundiais.

Assim, num primeiro momento apresenta-se um panorama acerca das ações, num contexto macro, promovidas por organismos internacionais a fim de ampliar o acesso à Educação elementar numa perspectiva de Direitos Humanos e, por conseguinte, as influências de tais organismos no delineamento de políticas públicas educacionais no Brasil.

Para refletir acerca dos conflitos que envolvem a questão da interculturalidade, é importante recapitular que num contexto macro grandes tragédias ocorreram por intolerância cultural, a exemplo: o Holocausto, comandado pelo regime nazista durante a Segunda Guerra Mundial, perseguiu e matou milhares de judeus – Alemanha (1941-1945); o Apartheid - marcado por política racial de supremacia da minoria branca sobre a maioria negra – África do Sul (1948-1994); guerras no Oriente Médio por questões religiosas.

O passado e o presente são marcados pelas divergências desencadeadas pela diversidade cultural e desigualdade social, pois houve e há uma tentativa de

manter a homogeneidade, isto é, manter um padrão de sujeito, por conseguinte, de sociedade, seja pela fé professada, pelo tom da pele ou condição social, o que tem culminado em muitos conflitos em âmbito mundial.

No Brasil não tem sido diferente, desde o “descobrimento” pelos europeus o percurso histórico é marcado pela tentativa de impor uma cultura homogênea, a europeia, que assim como em outras nações, abrange desde o idioma, a religiosidade, a cor da pele e a classe social.

Nesse sentido, durante séculos a educação foi pensada, planejada e desenvolvida para uma determinada classe, a dos brancos e nobres, deixando à margem diversos grupos. Somente no século XX sob forte influência de movimentos internacionais, inicia-se um processo de ampliação do acesso à educação como tentativa de superação de marcas históricas e de busca por respeito às diversidades.

Panorama: ações num contexto macro, promovidas por Organismos Internacionais em busca por Direitos Humanos

Como ponto de partida, estabelece-se a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), visto que marca o ápice dos conflitos mundiais. Diante das atrocidades que estavam sendo cometidas durante a Guerra, como por exemplo, os campos de concentração na Alemanha para a execução de judeus nas câmaras de gás e as bombas atômicas disparadas no Japão sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki, houveram várias tentativas de acordos para a Paz, eventos como conferências foram organizados.

Próximo ao fim da Guerra entre os meses de abril a junho de 1945 aconteceu a Conferência das Nações Unidas sobre Organização Internacional, São Francisco - Estados Unidos, por isso também ficou conhecida como Conferência de São Francisco, em que foi assinada a Carta das Nações Unidas, cujo conteúdo é voltado para a questão da promoção de Paz entre as nações. A fim de elucidar, destaca-se os itens 2 e 3 do artigo 1, capítulo I, que trata dos propósitos e princípios das Nações Unidas, a seguir:

2. Desenvolver relações amistosas entre as nações, baseadas no respeito ao princípio de igualdade de direitos e de autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal;
3. Conseguir uma cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário, e para promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades

fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião (CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, art. 1).

Assim como, na alínea “b” do artigo 13, no capítulo IV em que estabelece à Assembleia Geral estudos e recomendações, destinados a:

b) promover cooperação internacional nos terrenos econômico, social, cultural, educacional e sanitário e favorecer o pleno gozo dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, por parte de todos os povos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião. (CARTA DAS NAÇÕES UNIDAS, art. 13, “b”)

Posteriormente ao fim da Guerra (setembro de 1945), por decorrência da Conferência realizada anteriormente e da Carta das Nações Unidas é oficializada em outubro de 1945 a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) instituição internacional com caráter intergovernamental, de forma que todos os países que estavam de acordo com seus objetivos, poderiam se tornar países-membros.

Estrategicamente a ONU é composta por vários Órgãos, Programas e Fundos, Agências Especializadas, além de outras Entidades e Organizações Relacionadas. Para o debate e reflexão aqui propostos, voltados para a educação como um dos Direitos Humanos, em Programas e fundos, destaca-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que “atua em 190 países e territórios para salvar as vidas das crianças, defender seus direitos e ajudá-las a desenvolver todo o seu potencial, desde a primeira infância até a adolescência.” (ONU, 1945). Em Agências Especializadas, vale citar o Banco Mundial o qual,

[...] concentra-se na redução da pobreza e na melhoria dos padrões de vida por meio do fornecimento de empréstimos a juros baixos, empréstimos sem juros e subsídios para educação, saúde, infraestrutura e comunicação para países em desenvolvimento, entre outros (ONU, 1945).

Ainda, em Agências Especializadas encontra-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que “abrange desde o treinamento de professores para ajudá-los a melhorar a educação global até a proteção de lugares-chave histórica e culturalmente ao redor do mundo.” (ONU, 1945). Em relação a atuação da UNESCO, Noma (2010, p. 59), enfatiza que “fixa padrões, articula para tecer consensos universais, constituindo-se em um fórum central disseminador de princípios e orientações gerais para políticas educacionais dos países-membros.”

A partir daí a ONU e seus Órgãos, de modo geral, foram fundamentais no pós-guerra no que tange a organização de iniciativas que visavam apaziguar as tensões, promover, manter a paz e proteger a vida, para tanto seria necessário a reeducação dos povos e, estrategicamente investir na ampliação do acesso à educação tornou-se essencial.

Em 1948 na terceira sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi adotada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que consignou no artigo 26:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nas fases elementares e fundamentais. O ensino elementar é obrigatório. Ensino técnico e profissional o ensino deve ser generalizado e o ensino superior deve ser igualmente acessível a todos, com base no mérito.
2. A educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o reforço do respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. (Nações Unidas, 1948)

Conforme exposto, de forma geral, reconhece-se a educação como um direito humano, assim de todos, orienta-se para que seja gratuita nas etapas elementares e passa a ser obrigatória, visando demover os sujeitos para uma cultura de paz, com respeito à diversidade dos povos. Vem ao encontro a assertiva de Benevides (2000, p. 1),

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados – os quais devem se transformar em práticas.

Para tanto, cabe a cada país membro da ONU, signatário da referida Declaração, organizar e propor ações para efetivar suas premissas. No que se refere a ampliação do acesso à educação escolar, com investimentos, políticas públicas e organização curricular que contemplem em seus conteúdos tais saberes, cujo resultado, na análise de Reimers (2020, p. 10), esclarece que:

Como resultado deste movimento de educação global, o acesso global à educação aumentou dramaticamente, especialmente no mundo em desenvolvimento. Nas décadas de 1950 e 1960 a UNESCO convocou reuniões de Ministros da Educação, e das Finanças, para advogar para a universalização do ensino básico. Esta defesa, e a adoção de normas e

resoluções globais incorporando esse direito, resultou em reformas legais e regulamentares em muitos países que consagram o direito à educação.

Assim, a UNESCO com o apoio de outros Órgãos da ONU, têm organizado encontros para apoiar o avanço do direito fundamental de acesso à educação, propondo e orientando ações aos países membros, através de instrumentos internacionais, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, ambos assinados e autorizados por seus respectivos Governos em 19 de dezembro de 1966 em Nova Iorque, e encaminhados aos membros signatários, que junto com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, impõe, de certa forma, aos Estados Membros a obrigação de promover o respeito universal e efetivo dos direitos e das liberdades do homem, conforme exposto no artigo 2º, parágrafo 1º, do Pacto Internacional sobre Direitos Civis,

§1 . Os Estados Partes do presente pacto comprometem-se a respeitar e garantir a todos os indivíduos que se achem em seu território e que estejam sujeitos a sua jurisdição os direitos reconhecidos no presente Pacto, sem discriminação alguma por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, situação econômica, nascimento ou qualquer condição. (Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, artigo 2, §1)

Vale ressaltar que houve uma sucessão de eventos e documentos para reforçar e avançar no que tange ao alinhamento da educação aos objetivos da UNESCO. Cita-se o Relatório Faure (1972), com perspectiva de educação para a vida, estabelece quatro pilares fundamentais, sendo eles: aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser (UNESCO, 1972).

Vários outros documentos foram elaborados especialmente na década de 1990, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990) que apresenta o Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990). O Relatório Delors (1996), que reforça a premissa de educação para a vida, agora, para a vida toda (UNESCO, 1996). Por fim, o Relatório Cuéllar (1997), com o tema, Nossa Diversidade Criadora.

No ano de 2000 aconteceu o Marco de Ação de Dakar, Senegal, que resultou na Declaração de Dakar. Diante avaliação dos resultados alcançados com as iniciativas anteriores, apesar dos avanços conquistados, concluem:

[...] é inaceitável que no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário, que 880 milhões de adultos sejam analfabetos, que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais e que a qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas estejam longe das aspirações e necessidades de indivíduos e sociedades. Jovens e adultos não têm acesso às habilidades e conhecimentos necessários para um emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades. Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades. (....)

Os dados explicitam a dimensão dos desafios a serem, ainda, superados em pleno século XXI, num cenário de globalização, considerado como a era digital e até mesmo, referenciada, por alguns, como a sociedade do conhecimento. Em busca de transpor as marcas históricas, novos objetivos e metas são propostas e os países membros são desafiados a alcançá-las até o ano de 2015.

Ademais, em 2015 a UNESCO juntamente com os Órgãos da ONU, organizaram o Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, onde estiveram presentes 160 países. Concluíram que as metas estabelecidas em Dakar também não foram alcançadas e a Declaração de Incheon prevê novos objetivos para os próximos 15 anos, isto é, até 2030.

A referida Declaração, visa progressos significativos busca “assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015) sendo um dos mais importantes compromissos com a educação nas últimas décadas.

Com efeito, um dos objetivos deste documento histórico é proporcionar a inclusão e equidade, uma vez que a escola é o ambiente onde deve haver respeito às diferenças, superando a exclusão e marginalização históricas, haja vista que a escola deve cumprir sua função de educar para transformar a sociedade para melhor.

Porém, para que esta transformação aconteça, é necessário o comprometimento dos países, seus governos, das organizações regionais, intergovernamentais e não governamentais no estímulo ao compromisso político em favor da educação, conforme exposto na Declaração de Incheon. No que tange ao Brasil, analisaremos a seguir.

Influências dos Organismos Internacionais nas Políticas Públicas para a Educação no Brasil

O Brasil, como país membro signatário da ONU e suas Instituições, vem elaborando e implementando mecanismos legais que vão ao encontro das premissas dos Direitos Humanos no que tange a promoção da paz, do respeito às diversidades e de Educação para Todos, especialmente a partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil (CF) de 1988. Tais pressupostos são explícitos, a exemplo, alguns enunciados em seus Princípios Fundamentais, art. 3º – “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” E também no art. 4º - “II - prevalência dos direitos humanos; VI - defesa da paz; VII - solução pacífica dos conflitos; VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;”. No que se refere à educação em seu art. 205, assegura: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Com efeito, cumpre aos Estados, através de seus governos, garantir o acesso de todos à educação, conforme rege a Carta Magna. Porém, não basta apenas a garantia do direito constitucional, é preciso desenvolver políticas públicas que amparem o Sistema Educacional em busca da efetivação de educação para todos com respeito às diferenças, para tanto, foram elaborados documentos norteadores, que regulam e orientam os procedimentos que devem ser adotados por todos os entes educacionais.

Vale destacar que, com a ampliação do acesso à educação, vem à tona os conflitos culturais, religiosos, étnicos e sociais até então, de certa forma desconsiderados, num esforço para manter um determinado padrão, uma hegemonia que neste novo contexto, não mais se sustentaria.

Posteriormente à CF/1988 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394 de 1996, que é a base norteadora do sistema educacional brasileiro, vem desde então sendo atualizada de acordo com as diversas demandas que envolvem a educação, em 2003 foi alterada pela Lei 10.639, a qual estabeleceu no art. 26-A, a obrigatoriedade, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio, o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

A referida Lei também definiu no art. 79-B que, “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.” Visando combater o preconceito, o racismo e a discriminação com a promoção de debates e reflexões sobre a importância e contribuição dos negros para a formação da sociedade brasileira.

Entretanto, em 2008 o art. 26-A mencionado, foi alterado pela Lei 11.645 de 2008, além da obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, incluiu a Indígena, conforme a nova redação o art. 26-A da LDB contempla, “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.” O § 1º discorre,

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.

Assim, as escolas de ensino fundamental e médio passaram, a partir das Leis supracitadas, a trabalhar conteúdos que visam resgatar, debater e reconhecer as contribuições dos negros e povos indígenas nas áreas sociais, culturais, econômicas e políticas, na história e na atualidade do Brasil.

Neste sentido, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana, avalia:

A Lei 10639/2003 e, posteriormente, a Lei 11645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

Neste contexto, vale ressaltar que para superar os desafios desencadeados pela diversidade cultural que eclode no sistema educacional, a escola precisa ser um ambiente acolhedor, que transponha os fatores de desigualdade e preconceito, reconhecendo e valorizando as diferenças, pois garantir o direito de aprender implica

em fazer da escola um lugar em que todos se sintam sujeitos de direito em sua singularidade e identidade, conforme determina o referido Plano.

Na prática, professores e profissionais da educação envolvidos em cada unidade escolar devem inserir a temática adotada no currículo em suas práticas diárias, de forma a contemplar o conteúdo da disciplina e não apenas em um dia ou semana específica do ano.

Segundo Siquelli (2013), consciência se muda com conhecimento, sendo assim, que esta seja adquirida no ambiente escolar, uma vez que é na escola onde o sujeito deve formar consciência cívica para a prática social e humana. Este é o papel da escola, que ao promover reflexões teóricas, objetivando a participação ativa dos sujeitos, que forme cidadãos críticos, aptos a vivenciar uma prática transformadora, saindo da realidade de exclusão social étnica para a inclusão.

Neste contexto, é papel do Estado assegurar educação para todos e da escola formar cidadãos aptos a viver em sociedade respeitando as diversidades, pois a partir do momento que a educação, sendo direito de todos é efetivada, os sujeitos inseridos no âmbito escolar estarão usufruindo de seus direitos educacionais e sociais. Portanto, de acordo com a Lei 10639/2003, e posteriormente a 11645/2008, a educação é um direito que garante acesso a outros direitos, logo, garantir educação equitativa e de qualidade para todos é papel da escola a fim de proporcionar a superação do racismo, da discriminação social, política, econômica, cultural, e, para tanto, o ensino da temática que aborde a cultura etnicorracial brasileira considerando os negros como sujeitos históricos através da valorização da raça é um caminho para transformação social.

Considerações finais

Diante do exposto, observa-se, que o Brasil, como membro signatário da ONU e demais mecanismos internacionais, que dentre diversos objetivos visam promover a Educação para Todos. Especialmente a partir da década de 1980, vem se empenhando em cumprir os acordos internacionais, com a elaboração e implementação de políticas públicas que promovam o acesso de todos à educação com o devido respeito às diversidades, norteando a escola na busca pela superação do padrão hegemônico mantido durante séculos, efetivando o papel da educação de promover transformação social e cultural.

O breve estudo aqui sistematizado evidencia que, embora tardiamente, as iniciativas são relevantes, pois a inserção no currículo educacional brasileiro do estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, conforme a proposta da Lei 10639/03, alterada pela Lei 11645/08 com a finalidade de resgatar as contribuições dos negros e povos indígenas para a construção do país, orientam a prática no ambiente escolar na busca por respeito às diferenças rumo a uma educação intercultural.

Com efeito, cabe a comunidade escolar, promover e garantir na prática, um ambiente seguro, humano, sem discriminação. Para tanto, deve-se observar os mecanismos internacionais e nacionais que norteiam Educação para Todos, a fim de, provocar consciência cidadã dos envolvidos, na busca pela transformação social, a qual deve ser materializada na prática diária, de forma natural, a ponto de transbordar os muros das escolas, atingindo, assim, toda sociedade.

Referências bibliográficas

PLANALTO. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.** Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm acesso em: 03/07/2021

PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES. Recuperado de http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf acesso em 01/08/2021

SENADO. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL** de 1988. Recuperado de https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp acesso em: 05/07/2021.

SIQUELLI, S. A. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, p.104-122, jan/jun2013. Recuperado de <https://online.unisc.br/reflex/article/download> acesso em: 06/07/2021.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon.** Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

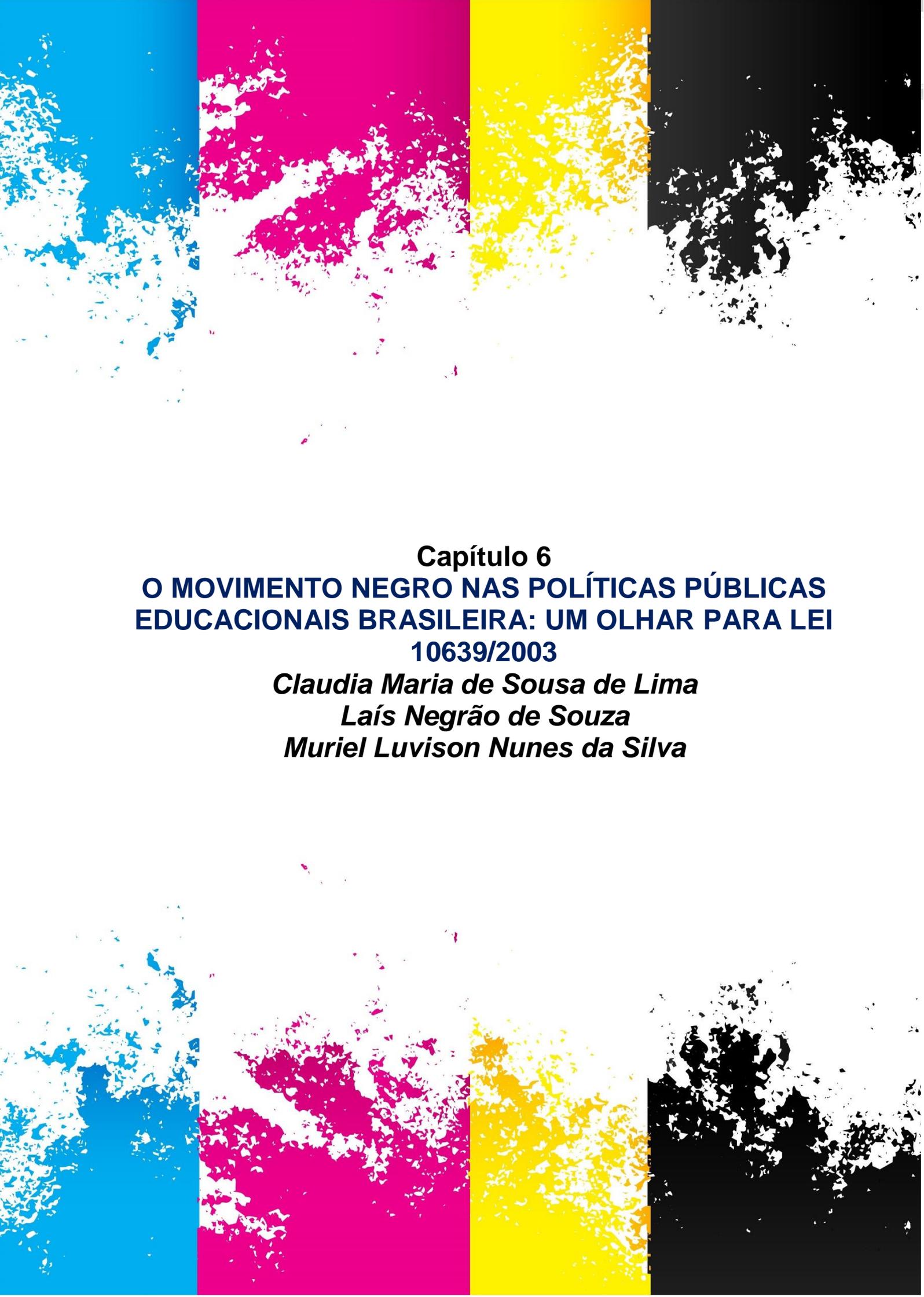
UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> acesso em 24/07/2021

UNICEF. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.** Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-dos-direitos-econ%C3%B4micos-sociais-e-culturais> acesso em 24/07/2021

UNICEF. **Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos**. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/pacto-internacional-sobre-direitos-civis-e-politicos> acesso em 24/07/2021

UNICEF. **Carta das Nações Unidas**. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/carta-das-nacoes-unidas> acesso em 25/07/2021

REIMERS, Fernando M. **In Search of a Twenty-First Century Education Renaissance after a Global Pandemic**. Recuperado de https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-57039-2_1.pdf pág. 10 - acesso em 25/07/2021.



Capítulo 6
O MOVIMENTO NEGRO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS BRASILEIRA: UM OLHAR PARA LEI
10639/2003

Claudia Maria de Sousa de Lima
Laís Negrão de Souza
Muriel Luvison Nunes da Silva

O MOVIMENTO NEGRO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA: UM OLHAR PARA LEI 10639/2003

Claudia Maria de Sousa de Lima

Laís Negrão de Souza

Muriel Luvison Nunes da Silva

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar a Lei 10639/2003 que irá incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos que ofertam ensino fundamental e médio nas redes privada e pública.

O capítulo será desenvolvido em três partes, sendo a primeira irá discorrer sobre o contexto histórico em que a lei foi aprovada e como o governo de Luiz Inácio da Silva possibilitou a aprovação dessa Lei, a segunda parte será uma breve consideração sobre o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e a última será uma consideração sobre o assunto abordado

Entendemos que nas últimas décadas o Estado brasileiro compreendeu a necessidade de atender as demandas da comunidade negra. Demandas que são antigas e que visam uma sociedade mais democrática "(...) onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos." (GOMES, 2012, p. 731).

Para que ocorra o surgimento ou a alteração de uma determinada política pública é necessário que haja uma demanda através de grupos específicos da sociedade, no caso dessa lei em específico, temos o Movimento Negro atuando para o reconhecimento e a valorização do povo negro nos conteúdos de ensino.

O Movimento Negro tem uma história longa em que traz para o cenário público o debate sobre racismo e como as políticas públicas tem um compromisso com a superação das desigualdades raciais. Gomes (2012) ao definir o movimento negro coloca que ele é a luta dos negros para a resolução dos seus problemas na sociedade, principalmente a questão do preconceito e das discriminações raciais que acabam

afetando o lugar do negro no mercado de trabalho, na educação e na sociedade em geral.

A questão racial reflete uma tensão histórica nas políticas educacionais do país: “(...) de um lado há políticas que visam à permanência do racismo estrutural que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia e, de outro, políticas frutos de lutas sociais que buscam romper com as primeiras.” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p.79).

Estudar leis como a 10639/2003 é fundamental para entendermos como a questão da superação das desigualdades etnicorraciais assume forma de políticas educacionais e o porquê dessas políticas serem pensadas.

Destaques da Lei 10639/2003

Para construirmos uma relação entre o Movimento Negro e a política de ação afirmativa a Lei 10639/2003, é necessário pontuar dois importantes destaques na agenda política internacional e nacional. A Conferência de Durban em 2001 e a eleição de 2002, com a vitória eleitoral do governo Lula (2003-2011). De acordo com Lima (2010, p.82) “[...] em 2003, marca uma mudança profunda não só na condução das políticas com perspectiva racial, reflexo das ondas de Durban, mas também na relação do Movimento Negro com o Estado”.

A Conferência de Durban ocorreu em 2001 na África do Sul na cidade de Durban organizada pela ONU e ficou conhecida como Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Entre as inúmeras lutas do Movimento Negro a conferência teve um grande impacto no Brasil, conforme a Lima (2010, p.80)

Embora muitos projetos já estivessem delineados e alguns deles sendo implantados, a posição oficial do Brasil na Conferência, principalmente em relação às ações afirmativas, trouxe mudanças significativas. As áreas de saúde, educação e trabalho foram os temas prioritários nas recomendações do governo brasileiro.

Outro importante destaque é a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 21 de março de 2003. Para Lima (2010, p.83) um ponto relevante foi “[...] a articulação com demais ministérios e suas respectivas secretarias e órgãos do poder Executivo, procurando garantir a transversalidade da questão racial”. Diante desses percursos é notável que a organização entre os setores públicos e o protagonismo do Movimento possibilitaram muitos avanços, a seguir

apresentamos a chegada da Lei 10639/2003 enquanto marco político e histórico para a educação brasileira.

A Lei 10639/2003 foi sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação incluindo nos currículos a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Antes de prosseguir é necessário pontuar o protagonismo do Movimento Negro na trajetória de lutas e na conquista do respectivo direito educacional voltada, sobretudo para a população negra brasileira.

Nesse sentido, aponta-se o texto da Lei para prosseguirmos:

"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

Por intermediação da citada lei, procura-se a promoção de uma alteração nos argumentações, raciocínios, lógicas, gestos, exposições, posturas, modo de tratar a população negra, a partir da disseminação da história e das culturas africanas, tentando desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que desconsiderou as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Nesse sentido, mesmo com a obrigatoriedade do ensino no currículo escolar entende-se que o percurso para a efetivação da Lei é um caminho longo e constante, compreende-se a necessidade de espaços de formação para docentes, gestores e estratégias voltadas referente às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas dentro de sala de aula. No que diz respeito à educação escolar é necessário compreender que esta abrange os processos formativos que se desenvolvem nas instituições de ensino e, na perspectiva do direito, observando os critérios fixados nas leis tanto para o funcionamento de tais instituições educacionais quanto para os objetivos que serão

seguidos. Sendo, portanto, um dever para as instituições de ensino e dos profissionais da educação observar:

O lugar do sistema educacional é a sociedade civil. É aqui que se implantam as leis. Se estas já representavam uma forma de materialização da concepção do mundo, a sua verdadeira concretização somente se dá quando for absorvida pelas instituições sociais que compõem a sociedade civil. Essas, por sua vez, a inculcam aos dominados de tal maneira que estes a transformam em padrões de orientação de seu próprio comportamento. O “senso comum” é, pois, a forma mais adequada de atuação das ideologias. A escola é um dos agentes centrais de sua formação. A implantação da legislação educacional na sociedade civil significa criar ou reestruturar o sistema educacional no “espírito da lei”, ou seja, de acordo com os interesses da classe dominante traduzidos em sua concepção de mundo e reinterpretados na lei. (FREITAG, 1980, p. 41).

Estudar a lei e seu impacto na escola é de extrema importância para a educação, entendendo-a também como uma ação afirmativa. De fato, a Lei 10639/03 é um marco histórico. Quando foi sancionada, causou desconforto em muitos indivíduos, convidando a repensar a forma como são estabelecidas as relações cotidianas, a partir da ótica da diversidade, neste caso, da cultura africana e afro-brasileira. A sociedade em geral precisa repensar sua história, notar que a referida Lei não traz só questões sobre racismo, silenciamentos, discriminações como sendo apenas da população negra, precisamos de novas condutas, assim como Gomes (2008) pontua:

[...] precisamos avançar na compreensão de que a questão racial não se reduz aos negros. Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão convocados para essa luta. Ela é uma questão da escola brasileira, seja ela pública, seja ela privada. (GOMES, 2008, p. 78-79).

Não podemos contestar que a Lei já é uma realidade, embora ainda não tenha sido consumada completamente, pois para sua verdadeira efetivação é preciso que todos participem dessa batalha contra o racismo e todo tipo de discriminação no cenário educacional. Consideramos que é através da educação e principalmente do conhecimento e prática da Lei que conseguiremos pensar em uma mudança significativa nos sistemas de ensino, na gestão, nas práticas pedagógicas. Após as reivindicações e aplicabilidade da Lei é necessário a participação da comunidade escolar. Para Gomes:

Tais ações no campo da política e, sobretudo, da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações do Movimento Negro. A sua efetivação, de fato, em programas e

práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de um efetivo controle público. (GOMES, 2011, p. 144).

Pensando na formação de docentes e a aplicação da referida Lei no ambiente escolar, sabemos da dificuldade de sua aplicação, porque ainda há no imaginário a questão da democracia racial, sendo necessário o acompanhamento da leitura das Diretrizes Curriculares.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

Refletindo sobre a exploração da Lei e das Diretrizes, não podemos resumir apenas a um evento, uma palestra, uma aula ou conferência a respeito da temática e nem a datas “comemorativas”, a exemplo do 20 de novembro. Infelizmente, é o que ainda ocorre em determinadas escolas, não contextualizando o real sentido dos textos legais. As Diretrizes tratam dessa nova visão, desse novo olhar, para superação do racismo na citação acima. Gomes (2008) aponta caminhos a seguir:

Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. (GOMES, 2008, p. 86-87).

Nas Diretrizes temos a seguinte definição relativo às ações afirmativas, visto que foi citado durante este texto que a Lei 10639/03 é uma ação afirmativa:

conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004, p. 12).

Aprofundando um pouco mais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, enxergamos que as escolas dispõem de autonomia para

desenvolver, elaborar e operar suas ações, procurando parcerias (diversos setores da sociedade) nos sentidos de fortalecer as redes de colaboração, sendo responsabilidade inclusive de todos os envolvidos no processo educativo, como podemos analisar no texto abaixo:

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais estabelecerão canais de comunicação, encontrarão formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão. Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2004, p. 18).

Uma das vantagens para a educação brasileira está no fato de a Lei 10639/03 impor o ensino da História da África e dos afro-brasileiros, assegurando, oportunizando que a sociedade reconheça a contribuição dos negros para a formação do país. A referida Lei institui compromisso com a política educacional, objetivando uma releitura da história afro-brasileira e africana no que tange à identidade, a cultura e a memória da população negra, avançando pelo enfrentamento e superação do racismo, porque quando não admitimos sua existência, fortalecemos os preconceitos, as intolerâncias e as discriminações. O fortalecimento da identidade e a valorização étnica são resultados esperados através do ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira.

A Lei 10639/03 incita outras leituras, outros paradigmas, outros conceitos, impactos e necessita ser considerada como um processo em construção e de muita luta, simboliza uma renovação na educação brasileira. Finalizando, cremos que uma educação antirracista também se consolida a partir do momento em que assumimos com responsabilidade nossos papéis de gestores, vinculados com a nossa memória, história e ancestralidade.

Núcleos Estudos Afro-Brasileiros

Um dos caminhos para efetivação da Lei, foi a criação dos Núcleos Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) nas Universidades como forma de articular o Ensino a Pesquisa e a Extensão na estrutura institucional das Universidades e o espaço de discussão dos Estudos Afro-Brasileiros. Segundo ABPN Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as(2020,s/p) “[...] conta hoje com 136 (cento e trinta e seis)

núcleos e grupos existentes em instituições de ensino públicas federais e estaduais em todo o Brasil”. É possível afirmar a importância dos núcleos para desenvolvimento das discussões etnicorraciais nas escolas e universidades, tanto para processos de formação continuada para professores e gestores, quanto para ações de formação e produção de materiais acadêmicos. Diante disso, aponta-se:

Com o advento da Lei n. 10.639/2003 e documentos normativos, especialmente, o Parecer do CNE N. 03/20048, a Resolução do CNE/CP N. 01/20049 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009, p. 26), consubstanciam a relevância dos NEABS e o lugar dos mesmos nos debates com vista à elaboração, implantação e implementação de propostas nas instituições de ensino que contemplem uma educação antirracista. (FERREIRA; COELHO. 2019, 216).

A ações desenvolvidas pelos núcleos, vem também, para romper com paradigmas atreladas a discussões de combate ao racismo e da história da população negra brasileira narrada na ótica euro-ocidental. Um ponto importante a destacar, foi a desmistificação de datas comemorativas realizadas nas escolas, implantadas na ótica branca e colonial, um bom exemplo é a data do 13 de maio⁴, já apresentada pelo movimento negro enquanto dia da falsa abolição, desconstruindo a falsa representação da princesa Isabel enquanto protagonista do movimento de abolição e trazendo à tona representações relevantes para a história da população negra brasileira. Salienta-se a presença de referências como Zumbi de Palmares e Dandara de Palmares, sujeitos pontuais no processo de libertação da população negra brasileira.

Nesse sentido, reafirma o papel das escolas em trazer discussões acerca da ótica do movimento negro como sujeitos principais de suas próprias histórias. Pontua-se datas como. Dia da Consciência Negra⁵, no dia 20 de novembro e o 25 de julho Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha⁶ como datas reais de resistência e de formação crítica, hoje lembradas e refletidas de maneira crítica nas escolas, aliás, na constante construção de uma escola, uma sociedade antirracista.

⁴ 1888 — Sanção da Lei Áurea no Brasil.

⁵ No dia 20 de novembro comemora-se o **Dia da Consciência Negra**. A data foi oficializada por uma lei de 2011 escolhida para homenagear Zumbi e Dandara os líderes do Quilombo de Palmares

⁶ Esse encontro ficou marcado na história e foi reconhecido pela ONU como o Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e da Diáspora, celebrado em 25 de julho.

Por fim, posto aqui, brevemente, o papel necessário dos NEABI's e da importância de investimento público, nas políticas que combatam o racismo no Brasil, construindo de fato novos olhares para a sociedade brasileira.

Considerações Finais

As opressões que a população negra sofre são estruturais e tem seu começo desde a época colonial, onde o negro é colocado como uma raça inferior, porém, como nos explica Gomes (2012) o Movimento Negro irá tratar de forma afirmativa a questão da raça entendendo-a como uma forma emancipação e não como algo vexatório.

Ao lutar por um lugar dentro da sociedade o Movimento Negro coloca em pauta assuntos antes ignorados e que agora ganham centralidade dentro do debate nacional e isso afetará diretamente a educação: "Tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos." (Gomes, 2012, p.741)

As ações do Movimento Negro em relação a educação são antigas e tem gerado medidas positivas não somente para a população negra, mas para a sociedade em geral. Leis como a n.10639/2003 nos fazem perceber um pouco da história da Cultura Afro-Brasileira e como essa população foi e continua sendo marginalizada até a atualidade.

Estudar Leis como a 10639/2003 nos permite entender como a superação da desigualdade étnicorracial toma forma e como irá afetar diretamente as políticas públicas e se inserir no cenário educacional.

Não devemos negar a importância da Lei 10639/2003 dentro de nossa sociedade, porém a luta do Movimento Negro e de toda sociedade deve continuar para que o racismo seja extinto dentro de nossa sociedade e para que todas tenham acesso ao conhecimento da luta desse povo que desde o começo teve uma história de marginalização e opressão e precisamos reivindicar cada vez mais políticas públicas voltadas para essa população, para que consigamos alcançar uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Referências bibliográficas

Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras. **Nota de Repúdio do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros/Neab - UnB**. Brasília, 10 de junho de 2020 s/p. Recuperado de <https://www.abpn.org.br/post/nota-de-rep%C3%BAdio-do-n%C3%BAcleo-de-estudos-afro-brasileiros-neab-unb>. Acesso em 10 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana**. Brasília: SECAD, 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

FERREIRA, Anne de Matos Souza; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017**. Revista Exitus, v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019.

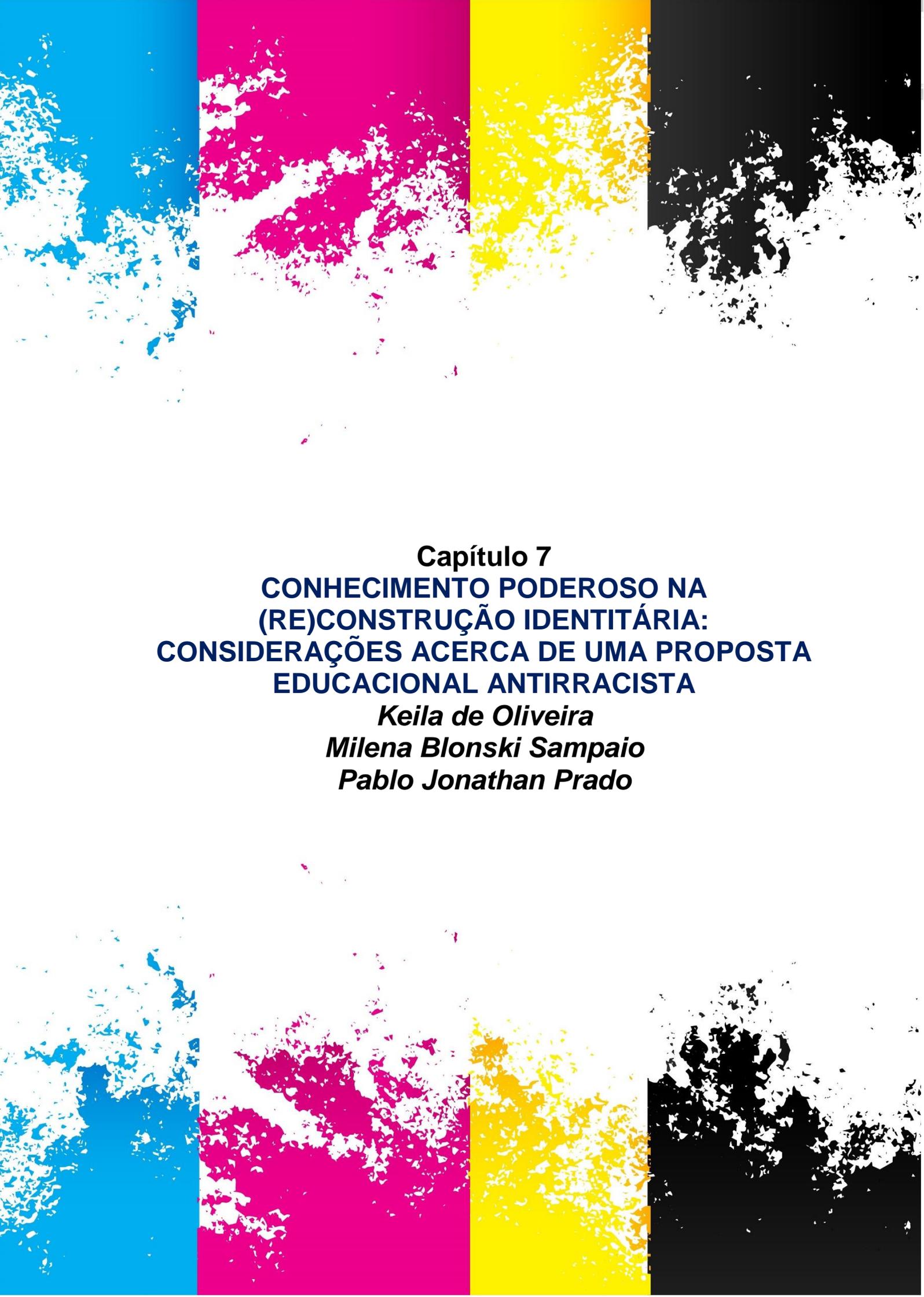
FREITAG, **Bárbara**. **Escola, Estado e Sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Revista Política & Sociedade, v. 10, n. 18, p. 133-154. 2011. Recuperado de <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em 08 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça Educação & Sociedade**, vol. 33, núm. 120, julio-septiembre, 2012, pp. 727-744 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/873/87324602005.pdf>. Acesso em 08 jul. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. Novos estudos CEBRAP, p. 77-95, 2010. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/nec/a/P7jQbyjZbNLcfvRFFjgCkCp/abstract/?lang=pt> Acesso 04 de agosto de 2021.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; RIBEIRO Maria Silvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11645/08. Revista Exitus, Santarém, v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019. Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1101> Acesso em: 03 Ago. 2021.



Capítulo 7
CONHECIMENTO PODEROSO NA
(RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA
EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

Keila de Oliveira
Milena Blonski Sampaio
Pablo Jonathan Prado

CONHECIMENTO PODEROSO NA (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UMA PROPOSTA EDUCACIONAL ANTIRRACISTA

Keila de Oliveira

Milena Blonski Sampaio

Pablo Jonathan Prado

INTRODUÇÃO

Ao discutirmos sobre educação em uma perspectiva antirracista, entendemos que só há educação plena quando ela é inclusiva e promove o pertencimento sem discriminação. Nesse sentido, buscamos apresentar nesse artigo, de maneira breve, um panorama histórico do Movimento Negro Unificado, com os marcos principais que antecedeu a Lei 10639⁷ de 2003 e a crescente valorização da educação antirracista considerando também a identidade de estudantes negros(as) no espaço escolar. Na segunda parte, refletimos sobre a construção identitária do(a) aluno(a) negro(a) com algumas considerações sobre a prática escolar em uma perspectiva antirracista.

Nesse sentido, tratamos da importância das discussões sobre as noções de currículo documental e real, pois faz-se necessária a construção de um currículo no âmbito da escola que seja capaz de valorizar a identidade do aluno(a) e empoderá-lo(a).

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O MOVIMENTO NEGRO

O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que tem possibilitado, no decorrer dos anos, ressignificar e politizar a ideia de raça, interpretando-a afirmativamente como uma construção social.

Entre as muitas lutas do Movimento Negro, a Educação sempre foi uma das

⁷ Alterada posteriormente pela lei 11.645/2008 a qual incluiu o ensino da história e cultura indígena

prioridades, principalmente pelo direito à educação dos negros e pelo direito ao ensino que tratasse da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Segundo os estudos de Gomes (2011), há registros de que no século XX, no período pós Abolição da Escravatura e Proclamação da República, os negros já se mobilizavam e reivindicavam escolas que ensinassem sua história e sua cultura.

No livro *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, escrito pela Professora Dr^a. Nilma Lino Gomes (2017), o qual é resultante do estudo teórico de seu pós-doutorado, encontramos um recorte temporal a partir de 1990, a autora afirma que as grandes conquistas do Movimento Negro na educação ocorreram num contexto de efervescência social, política e econômica nacional e internacional, a partir de 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, com o "Programa para superação do racismo e da desigualdade racial". Após essa abertura, houve várias outras conquistas de legislação, em especial, a Lei 10639/2003, um marco que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, alterada posteriormente pela Lei 11645/2008, incluindo também a temática indígena, sancionadas pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Outro marco legal foi a Lei 12.711 de 29 de agosto de 2011, referente às cotas sociais e raciais para o ingresso no ensino superior, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff. (GOMES, 2017).

Gomes (2017) ressalta que muitas das conquistas sobre os conhecimentos das relações raciais se deve à forte atuação do Movimento Negro, conhecimentos esses que não se limitam ao meio acadêmico e afetam, de forma positiva, a sociedade em geral, por meio das linguagens da arte, das mídias, redes sociais, blogs, cultura, literatura, entre tantas outras maneiras.

No que se refere à educação escolar, entendemos que há lentidão da política educacional brasileira a respeito das questões raciais, relacionada principalmente ao racismo desenvolvido no contexto histórico brasileiro, "[...] um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma na sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade" (GOMES, 2017, p.51), mascarado pelo mito da democracia racial.

Nessa perspectiva, ressaltamos que temos vivenciado, no atual governo, um cenário delicado no âmbito educacional com os cortes de verba destinada à pesquisa e do conservadorismo, dois entre tantos empecilhos nos avanços da Educação e

que, conseqüentemente, afetam as discussões sobre a temática da diversidade cultural e identitária, abrangendo a questão racial. Para discutirmos sobre raça e identidade racial, nos ancoramos em estudos de pesquisadores como Gomes (2005), Hall (2011) e Ferreira (2012), os quais compreendem que raça é socialmente, historicamente e culturalmente construída. Nesse sentido, assumir uma identidade racial negra é um processo de (re) conhecimento e (re)construção inacabado, resultante das relações sociais e suas vivências (HALL, 2011).

Para Gomes (2005), discutir sobre “raça” no contexto brasileiro ainda é complexo, desafiador, pois não há um entendimento quando se refere à “raça negra”, principalmente quando o termo “raça” visa a “[...] nomear, identificar ou falar sobre pessoas negras” (GOMES, 2005, p. 44-45), ou seja, não há uma discussão sobre a necessidade de a pessoa branca refletir sobre raça.

É nesse sentido que o Movimento Negro tem buscado, ao longo das décadas “[...] colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo” (GOMES, 2017, p.51), a partir de discursos e práticas que discutem e politizam raça. Vale ressaltar que a sociedade brasileira tem demonstrado perceber a existência do racismo, há mobilização acadêmica e também das comunidades, principalmente de jovens, sobre a visibilidade da questão racial, da identidade negra, de forma positivada; há discussão pelo viés político, nas quais a raça passou a ser ressignificada por meio de políticas institucionalizadas por lei; e, principalmente, há uma maior valorização estética-corpórea, destacando a beleza negra, na perspectiva do orgulho de ser negro(a) e da periferia, numa postura afirmativa e realista (GOMES, 2017).

Vindo ao encontro de outras leituras da disciplina de Políticas, tais como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) e Marcos Antonio Batista da Silva e Maria Sílvia Ribeiro (2019), valorizamos a educação escolar em uma perspectiva antirracista, sendo cada vez mais necessário buscar uma educação que perceba, considere e respeite a diversidade dos sujeitos e suas especificidades culturais na escola e nos currículos.

A IDENTIDADE DO(A) ALUNO(A) NEGRO(A) NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir dos estudos de Hall (2011), entendemos que as "identidades" são construídas a partir das relações sociais, da convivência, do coletivo, ou seja, nossa(s) identidade(s) são resultantes da interação familiar, das amizades que

cultivamos na escola, no trabalho e de todas as experiências que vivenciamos em sociedade. Nesse sentido, compreendemos que a identidade do indivíduo não se constrói através de ações individuais. e, portanto, o ambiente escolar também é um espaço onde é possível, (re)construirmos processos identitários, considerando que nesse espaço há interações sociais que contribuem para que haja a formação identitária. É no ambiente escolar, onde o(a) aluno(a) tem a possibilidade do contato e reflexão a diversidades culturas e, portanto, nesse espaço é fundamental, que haja elementos significativos referente ao conhecimento de sua raça, de sua ancestralidade, referências e signos, que proporcionam a percepção de seu (re) conhecimento e valorização identitária de modo que isso reflita positivamente na sua autoestima.

Porém, infelizmente, essa não é a realidade encontrada por alunos(as) negro(as) no ambiente escolar, visto que a sociedade foi constituída baseando-se na superioridade da raça branca, carga do processo de colonização, acarretando a ideia de inferioridade a raça negra, tendo como consequência, o preconceito, o racismo, a discriminação e diversas formas de violências. A exemplo, temos os dados apresentados por Guizzo, Zubaran, Beck (2017), ao observarem uma turma do ensino fundamental:

Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de 'crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha'. Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, soubemos que a mesma havia feito uma 'progressivinha de chocolate, sem uso de formol', conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: 'Profe., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher'# (Caderno de Anotações, 6/4/2011). (GUIZZO; ZUBARAN; BECK, 2017, p. 528).

Essa visão deturpada, contribui para que alunos(as) negros(as) sejam alvo de ataques racistas e preconceituosos, inclusive na escola, o que dificulta a reconhecerem-se sua identidade racial, ocultando também muitas vezes a sua cultura, na busca de assemelharem-se aos demais (alunos brancos) no espaço escolar, causando feridas em sua autoestima, negação de sua cor, de sua identidade, de sua história.

O trabalho de educação antirracista deve começar cedo. Na Educação Infantil, o primeiro desafio é o entendimento da identidade. A criança negra precisa se ver como negra, aprender a respeitar a imagem que tem de si e ter modelos que confirmem essa expectativa. Por isso, deve ser cuidadosa a seleção de livros didáticos e de literatura que tenham famílias negras bem sucedidas, por exemplo, heróis e heroínas negras. (BENCINI, 2004, p.6).

O(a) aluno(a) negro(a) percebe a rejeição, não só por ataques sofridos por seus colegas, mas também por não se ver representado em atividades propostas pela instituição, pela ausência da representatividade negra de forma positivada nos materiais didáticos, por exemplo, ou quando essa imagem é apresentada inferiorizando a raça negra. É necessário que a comunidade escolar reconheça seu relevante papel como agente na formação de identidades, estimulando de forma positiva o reconhecimento da diversidade, respeitando as singularidades e individualidades de cada aluno(a), valorizando e reconhecendo-os, Cavalcante (2019, p.5) nos diz “O espaço escolar, a partir de suas práticas socializadoras, tem a capacidade de incluir e excluir o jovem negro na sociedade atual.”

Nessa perspectiva, percebemos a escola para além de um espaço onde o(a) aluno(a) garante seus saberes e aprende o conteúdo, é o local onde valores, hábitos, e são construídos, por isso, é parte do processo de (re)construção identitária de modo que professores e gestores precisam analisar e repensar a inclusão de um currículo antirracista, se atentando aos materiais utilizados para o preparo do conteúdo, visando o que é previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei 11645/08, dando voz ao aluno(a) negro(a) e sua história, desmistificando afirmações equivocadas e não se prendendo aos ideais europeus que ignoram produções e saberes do povo negro.

Portanto, precisamos considerar e refletir sobre as necessidades do aluno(a) negro(a) no ambiente escolar, seus processos identitários em constante construção que se constitui nas interações sociais, seu desenvolvimento pessoal, educativo, entendendo também que os processos de ensino e aprendizagem não se detém apenas da escola e sim de uma construção do ser e de suas vivências. O aluno(a) negro deve ser protagonista da sua história, deve ser visto, reconhecido como ser pertencente de seu espaço.

REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO EM UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Para trazer a discussão para uma proposta de educação antirracista, é necessário ter em mente a ideia de currículo, uma vez que a construção dele reforça discursos e é capaz de trazer empoderamento aos sujeitos. Nesse sentido, tem-se uma série de reflexões sobre o currículo em si, sendo este um conceito que possui uma série de nuances e adquire diferentes formas de compreensão e que podem auxiliar na promoção de uma educação antirracista.

Sacristán (1995) traz a ideia sobre o que chama de “declarações de intenções”, que, na sua visão, seria um “guia” de aprendizagens a ser seguido pela escola e pelo professor. Nesse sentido, o currículo seria um documento em que nele está contido tudo o que deve ser ensinado no contexto escolar. Tomaz Tadeu da Silva (1999) traz a ideia da “teoria do currículo” com a finalidade de compreender o que seria o currículo:

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. Para voltar ao nosso exemplo do “currículo”, um discurso sobre o currículo – aquilo que, numa outra concepção, seria uma teoria – não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo”, que existiria antes desse discurso e que está ali, apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 1999, p. 12)

Sacristán (1995) e Silva (1999) se atentam para os discursos que muitas vezes estão implícitos no currículo, uma vez que este é criado e imposto por sujeitos ligados a uma ideologia e planos. Nesse sentido, surge para além dos documentos oficiais, o currículo real, que é algo aprendido na escola de acordo com as experiências vivenciadas nesse contexto. Com isso, comportamentos e valores são transmitidos pela escola e são incorporados pelos estudantes.

Ao trazer essa concepção de currículo real, tem-se algo muito mais complexo do que o realmente apresentado pelos documentos oficiais. Dessa forma, ele é oculto e, muitas vezes, carrega consigo uma mensagem implícita, que acaba por ensinar aos estudantes os seus lugares e posições na sociedade. Além disso, Silva ainda coloca que currículo é uma questão de poder. Em suas palavras:

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que

buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. (SILVA, 1999, p. 16)

Com isso, é importante trazer a concepção de Michael Young (2007) acerca do currículo, uma vez que distingue o “conhecimento poderoso” do “conhecimento dos poderosos”. O primeiro seria aquele capaz de libertar os sujeitos e empoderá-los no contexto social, estando presente nos documentos oficiais, mas também no contexto escolar. O segundo, “é aquele definido por quem detém o conhecimento” (YOUNG, 2007, p. 1294), ou seja, é imposto pelos detentores do poder, seja político, econômico, social e/ou cultural. Essas concepções são importantes de serem trazidas no sentido de que os discursos dos currículos, tanto o real quanto as declarações de intenções, podem corroborar na distribuição dos papéis sociais e reforçar discursos racistas a serem perpetuados se não forem trabalhados de maneira inclusiva, se atentando a conteúdos de um currículo antirracista.

Ao ter uma compreensão ampla acerca disso, é possível auxiliar na construção de um currículo que leve em conta uma dimensão social, capaz de acolher todos os indivíduos e torná-los “sujeitos poderosos”, bem como uma perspectiva cultural que é centrada na diferença. Desse modo, Candau (2008) traz esse debate acerca da cultura escolar, além da tensão entre a igualdade e a diferença e como essas questões são importantes de serem debatidas sob o olhar do multiculturalismo. Ademais, a autora fala sobre um interculturalismo e a sua importância na escola. Em suas palavras:

Um segundo núcleo de preocupações relaciona-se à articulação entre igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas. Essa preocupação supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as. Reconstruir o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar. (CANDAU, 2008, p. 53)

Tendo em vista as ideias dos autores acima citados, é possível perceber a complexidade acerca da temática proposta. Nesse sentido, um currículo que leve em

conta a questão multicultural é capaz de romper as amarras entre a igualdade e a diferença. Boaventura de Souza Santos contribui com essa reflexão afirmando que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56)

A partir do excerto trazido por Santos (2003), pode-se refletir sobre a construção de um currículo que leve em conta a questão da igualdade e da diferença é capaz de impedir o ciclo das desigualdades e empoderar os sujeitos, de modo a fazê-los não aceitar o racismo imposto pela sociedade. Nesse sentido, cabe também à escola ser iniciadora no incentivo à reflexão sobre a sua realidade, a fim de fazer com que ele consiga se desprender das amarras sociais e almejar algo a mais.

CONCLUSÃO

A educação em uma perspectiva antirracista é um direito de todos e essa é uma luta histórica do Movimento Negro, pois é por meio dela que podemos avançar em prol de uma sociedade mais justa, com princípios de igualdade e equidade.

Nesse sentido, uma transformação necessariamente passa pela construção de um currículo capaz de promover o conhecimento poderoso, como o proposto por Michael Young (2007). Entretanto, não se restringe apenas às lutas presentes nos documentos oficiais, mas também na construção dele no âmbito escolar, uma vez que o currículo real pode, por vezes, corroborar na distribuição da posição social dos sujeitos na sociedade.

Além disso, pensar em questões referentes ao multiculturalismo no ensino auxilia na construção da formação da identidade cidadã, refletindo sobre as necessidades do aluno(a) negro(a) a fim de que o sujeito presente no contexto escolar passa a ter noção de sua representação, de quem ele é enquanto indivíduo e qual o seu lugar no mundo se vendo como pertencente da história e de seus espaços.

Assim, nós professores(as) precisamos assumir o compromisso de buscar nos educar a fim de nos engajarmos a esse Movimento, entendendo que a educação antirracista vai muito além da Lei 10639 de 2003, faz-se necessário conhecimento

histórico, formação pedagógica e a utilização de critérios adequados para que as práticas pedagógicas não reforcem o racismo.

Referências bibliográficas

BENCINI, R. Educação não tem cor. Nova Escola. 2004, p.1-9. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/410/educacao-nao-tem-cor>. Acesso em julho de 2021.

CANDAU, V. M. V. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008, p. 45-56. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em de junho de 2021.

CAVALCANTE, K. L. A construção da identidade negra no espaço escolar: percepções e discussões. **Cadernos Cajuína**, V. 3, N. 3, 2018, p. 9-19. Recuperado de <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/326> Acesso em julho de 2021.

FERREIRA, A. de J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalho em Linguística Aplicada**, v.51. 2012.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n. 18, p.133-154, abr. 2011.

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

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GUIZZO, B. S.; ZUBARAN, M. A.; BECK, D. Q. Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças. **Acta Scientiarum. Education** (UEM), Oct 15, 2017, Vol.39(SI), p.523(9)

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro - 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, p. 07 - 99.

REIMERS, F. M. **In Search of a Twenty-First Century Education Renaissance after a Global Pandemic**. cap. 1, p.9, 2020. Recuperado de https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-57039-2_1.pdf Acesso em junho de 2021.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu;

MOREIRA,

A. F. B. (orgs.). **Territórios Contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995, p 82-113.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, M. A. B da; R, M. S . Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, v. 9, p. 77-101, 2019; Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1101> Acesso em junho de 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: Uma Introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, P. B. G e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, p. 123-150, 2018; Meio de divulgação: Digital. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000300123&lng=p t&nrm=iso. Acesso em junho de 2021.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101, p.1-16. Campinas: set./dez. 2007. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em junho de 2021.



AUTORES

Claudia Maria de Sousa de Lima

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Metodologia do Ensino das Artes. Graduada em Educação Artística com habilitação em Arte Visual e Graduada em Ciências Contábeis. Possui experiência como docente na disciplina de Arte para estudantes dos Anos Iniciais na Rede Municipal de Rolândia. E-mail: claudia.491.cl@gmail.com.

Diomara Rénhra Lourenço Mathias

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Licenciada em Educação Física, especialista em Educação Física Escolar e Gestão Escolar Indígena. Integrante do grupo de estudos Educação, Cultura e Contemporaneidade. E-mail: pg605438@uem.br

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Eliane Cleide da Silva Czernisz é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Sociologia e Sociologia da Educação pela UEL, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Doutora em Educação pela UNESP de Marília. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina na Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Atua no Curso de Pedagogia e em Cursos Lato Sensu da Área da Educação assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UEL. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, e pesquisadora do Grupo EMPesquisa (UNICAMP). Tem como foco os estudos que contemplam como eixo a educação, o trabalho e as políticas educacionais. Email: elianecleide@gmail.com

Fernando Henrique Cardoso

Fernando Henrique Cardoso. Doutorando em Educação (UNISINOS). Mestre e Licenciado em Matemática (UFMT). Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior (Anhanguera). Atuando como professor efetivo no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) e como professor bolsista CAPES na Universidade Aberta do Brasil. Email: fernando.cardoso@ifmt.edu.br

Jean Claudio Sales Nominato

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO).

E-mail: jean.nominato@hotmail.com

Jefferson Olivatto da Silva

Graduação: Filosofia (USC-Bauru) e Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutor em Ciências Sociais (UNESP-Marília) e Livre-docente pela UEL. Pós-doutor em História e Educação pela UFPR. Professor Depto de Psicologia Social e Institucional (UEL), Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO). Coordenação do Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos (NEAA). Membro da ABPN - GT Saúde Negra; ULAPSI - GT Psicologia e Povos Originários; Comissão Permanente Étnico-Racial CRPPR; ANPSINEP e GT AION-Jung ANPEPP. Foco de pesquisa interdisciplinar: formação de professores; aprendizagem; sofrimento e racismo; educação para as relações étnicorraciais e história da África. Coordenador do NEAA (Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos). Email: jeffolivattosilva@uel.br

Keila de Oliveira

Doutoranda em Educação (UNICENTRO) e bolsista CAPES. Graduada em Pedagogia e Mestre em Estudos da Linguagem (UEPG). Integrante do Núcleo de Relações Étnico-raciais, de Gênero e de Sexualidade (UEPG) e do grupo de Pesquisa em Artes: Feminismos, artes e inclusão curricular de gênero (UNICENTRO). E-mail: keilakdn@gmail.com

Laís Negrão de Souza

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduada em Pedagogia. Funcionária Pública da Prefeitura de Cambé. Email: lais.negrao.1205@uel.br

Lucicleia Krik Atamanczuk

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Licenciada em Letras Libras e Pedagogia. Especialista em Libras, Educação Especial, Formação de Docentes e Gestão de Pessoas. Professora de Sala de Recursos

Multifuncional da Rede Municipal de Prudentópolis/PR. Email:
lucicleiakrik@yahoo.com.br

Maria Nilse Favato

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Graduada em Pedagogia (UEL) e Especialização em Docência na Educação Superior (UEL). Pesquisadora na área de Políticas Públicas para a Educação Superior.

Email: zil.elainedante@gmail.com

Milena Blonski Sampaio

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Graduada em Licenciatura em Arte pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. E-mail: milenabsampaio11@gmail.com

Muriel Luvison Nunes da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória e Intergante do projeto Acervo SME do Museu Escolar de Londrina (MEL). Email. muriel.luvison@uel.br

Murilo Has

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO). E-mail: murilohas.mh@gmail.com

Pablo Jonathan Prado

Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO E-mail: pablojprado77@gmail.com

Thais R.C. Maas

Graduada em Pedagogia Mestranda em Educação pela Unioeste- Fco Beltrão. Especialista em Educação do Campo (FAMPER) e Psicopedagogia (UNICID). E mail: thaisreginacm@gmail.com

Viviane de Lara

Viviane de Lara - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-oeste. Graduação em Ciências Sociais – Licenciatura. Email: laara-viviane@hotmail.com

Zilmara Elaine Dante

Graduado em Letras Port/Inglês (UEL); bacharel em Direito pela PUC/Londrina em 2011. Mestranda em educação no programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza - PPGEN pela UTFPR/Londrina e advogada na área cível e trabalhista. Email: zil.elainedante@gmail.com



ORGANIZADORES



ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Sociologia e Sociologia da Educação pela UEL, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Doutora em Educação pela UNESP de Marília. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina na Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Atua no Curso de Pedagogia e em Cursos Lato Sensu da Área da Educação assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UEL. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, e pesquisadora do Grupo EMPesquisa (UNICAMP). Tem como foco os estudos que contemplam como eixo a educação, o trabalho e as políticas educacionais. Email: eczernisz@uel.br



JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

Graduação: Filosofia (USC-Bauru) e Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutor em Ciências Sociais (UNESP-Marília) e Livre-docente pela UEL. Pós-doutor em História e Educação pela UFPR. Professor Depto de Psicologia Social e Institucional (UEL), Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO). Membro da ABPN - GT Saúde Negra; ULAPSI - GT Psicologia e Povos Originários; Comissão Permanente Étnico-Racial CRPPR; ANPSINEP e GT AION-Jung ANPEPP. Foco de pesquisa interdisciplinar: formação de professores; aprendizagem; sofrimento e racismo; educação para as relações étnicorraciais e história da África. Email: jeffolivattosilva@uel.br



ISBN 978-658997670-7



9

786589

976707


Editora
MultiAtual